METODOLOGÍA PARA CONFIGURAR EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje

Alexander Ortiz Ocaña



EDITORIAL
UNIMAGDALENA

METODOLOGÍA PARA CONFIGURAR EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA. UN DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Autor: Alexander Ortiz Ocaña
Edición: Primera - Diciembre de 2015. Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
ISBN:
Revisión de Estilo:Sergio Ospina
Diseño Editorial: Andrés Felipe Moreno Toro
Impresión:

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor.

Catalogación en la fuente - Martha Lucia Ruiz Arango, P.E. Grupo Biblioteca Germán Bula Meyer.

Ortiz Ocaña, Alexander
Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa: Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje / Alexander Ortiz Ocaña . – 1ª. ed. -- Santa Marta, La Universidad, 2015
256 p. : il.
Incluye bibliografía
ISBN:

1. Procesos educativos. 2. Modelos pedagógicos. 3. Sociología de la Educación.
4. Calidad de la Educación. 5. Pedagogía - Colombia. 6. Sistema educativo - Colombia
I. Título

CDD 371 ed 20

Depósito Legal: Se cumplió con la reglamentación existente.

Servicio de Canje:
canjebiblioteca@unimagdalena.edu.co
biblioteca@unimagdalena.edu.co



TABLA DE CONTENIDO

PROLEGÓMENOS

¿Por qué es necesario configurar el modelo pedagógico de la organización educativa?

En muchos círculos académicos se considera que la educación en la actualidad está en crisis, que la teoría pedagógica ha caducado y los modelos pedagógicos que subyacen a la práctica educativa de los profesores son obsoletos. El término crisis pertenece al lenguaje médico y al cuerpo teórico hipocrático, se deriva del griego *krisis* y se refiere a lo que permite hacer el diagnóstico. ¿Cuál es el problema del problema educativo? Siguiendo ésta concepción, podemos afirmar que el problema de la educación en la actualidad es la dificultad para hacer un diagnóstico coherente sobre su estado. El sistema educativo está en crisis, eso es cierto, pero a la vez, es víctima de una crisis epistemológica, una crisis de la mente humana. No sólo la educación está en crisis, también el pensamiento humano padece esta terrible enfermedad (Baudrillard & Morín, 2004). ¿Podrá un pensamiento en crisis pensar la crisis de la educación en la que este mismo pensamiento se educó? ¿No es esto un círculo vicioso que entorpece cualquier intención de pensar soluciones para la crisis educativa? No, sin duda. Sí es un círculo, pero no vicioso sino virtuoso, hermenéutico, un círculo configurativo, más bien una espiral.

Existen muchas realidades educativas que los profesores asumimos con una pasividad que espanta. No las cuestionamos, y hemos caído en un letargo impresionante. Esto es nocivo para la mejoría de la calidad de la educación en nuestro país. Muchas prácticas pedagógicas que hoy desarrollamos son dañinas para la formación y el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Lo sabemos, y sin embargo no cambiamos nuestra mentalidad ni nuestra praxis, seguimos actuando igual, a sabiendas del daño cognitivo y afectivo que causamos. Pensamos que la realidad educativa y social de nuestros estudiantes seguirá siendo así hagamos lo que hagamos. Hay unas premisas educativas y creencias pedagógicas que hemos aceptado de manera tácita y subyacen a nuestras prácticas pedagógicas, están implícitas, son invisibles. No nos percatamos de ello, sin embargo, nos afectan, tanto a nosotros como al proceso de formación de los estudiantes. Estas premisas configuran nuestra comprensión distorsionada de la realidad educativa, y no obstante a ello, no hacemos el intento de cuestionar, reflexionar, para comprender. Pero como dice Bauman (2014), para cambiar esas realidades no basta con un simple cambio de mentalidad, es necesario cambiar de manera drástica y dolorosa nuestra propia manera de vivir, nuestra manera de concebir la educación y la formación humana, nuestra manera de enseñar y desarrollar nuestras prácticas pedagógicas. Puede que no resulte muy atractivo para nosotros, pero debemos hacerlo, es un imperativo, de lo contrario, la educación está cerca de enfrentarse a un holocausto sin igual. La escuela del siglo XXI está atravesando una de las crisis más fuertes y profundas de su historia, está cerca de la hecatombe, y aún estamos a tiempo de salvarla. Sólo nosotros, los educadores, podemos lograrlo.

Según Díaz-Barriga (2012), en la actualidad las organizaciones educativas, para evaluar la calidad de la formación que ofrecen, no comparan los conte-

nidos que desarrollan y que están diseñados en los currículos, sino que sólo se tienen en cuenta los resultados que obtienen los estudiantes, medidos a partir de una pruebas estandarizadas a nivel nacional e incluso internacional, en una clara manifestación postmoderna del desarrollo de la pedagogía comparada. Esto es comprobable si analizamos las distintas pruebas que hoy se aplican en los diversos países con el fin de comparar a nivel internacional los resultados que obtienen los estudiantes en las distintas pruebas que en la actualidad se aplican a gran escala. Baste mencionar sólo el *Programme for Indicators of Students Achievement* (PISA), las *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), de la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

Como resultado de estas comparaciones se cuestiona solamente y de manera injusta la calidad del desempeño de los profesores, pero en muy pocas ocasiones se debate acerca de la necesidad de reformular el currículo, especialmente se discute muy poco sobre el imperativo de configurar modelos pedagógicos institucionales autónomos y auténticos, que tengan en cuenta el contexto de la organización educativa, sus intencionalidades formativas, los principales problemas del entorno que debe saber solucionar el estudiante al egresar de la institución, así como el perfil de los estudiantes y profesores. En el caso concreto de Colombia, estamos en presencia de una nación con una maravillosa diversidad étnica, un país pluriétnico y multicultural, un país de países, un macro-país, en el sentido de que cada región puede ser considerada un país. Esta nación del continente suramericano, con una economía diversificada y una extraordinaria e incuestionable riqueza, tiene unos índices altísimos de miseria, hambruna, pobreza y desigualdad social, delincuencia, inseguridad, injusticia social e inequidad; factores que deben ser tenidos en cuenta en la configuración del modelo pedagógico organizacional. El desplazamiento forzado y forzoso de la población, los refugiados internos y secuestrados, los millones de emigrantes y de víctimas del conflicto armado entre el Gobierno y las guerrillas, así como los cientos de miles de muertos, son algunos de los hechos más significativos que caracterizan la dicotomía existente entre la democracia y la realidad en un país que vive el conflicto político e ideológico más trágico y catastrófico del hemisferio occidental desde hace ya más de 50 años.

Las organizaciones educativas deben pedagogizar[1] el cada vez más el creciente deterioro del orden institucional en nuestro país. La acción curricular y didáctica de los profesores no puede desarrollarse al margen de esta incuestionable y triste realidad. Mientras el país se desangra, los modelos pedagógicos de las organizaciones educativas no pueden seguir estáticos, en un letargo que los hipnotiza y en el que yacen inertes cual piedra inamovible. El modelo pedagógico de la organización educativa debe tener en cuenta no sólo aquellas cuestiones concretas y específicas del campo curricular y didáctico, sino además la realidad sociopolítica, económica y cultural del país. En Colombia existe actualmente una crisis de la justicia, un subdesarrollo en la infraestructura, los escándalos de corrupción cada vez suben a niveles más altos, cada vez es mayor el número de gobernantes y congresistas que

1. Es decir, hacer la reflexión en los procesos educativos sobre esta lamentable situación.

transitan con una rapidez extraordinaria de sus puestos de poder a las cárceles. Es evidente que el Estado y los gobiernos de turno han sido incapaces de ofrecer un mínimo de prosperidad a los colombianos, un mínimo de calidad de vida para las mayorías, a partir de la indudable riqueza del país (Ospina, 2013).

Y lo más triste de todo esto es que todas estas personas que han gobernado nuestro país, han sido educadas en nuestras universidades, quizá en algunas universidades extranjeras, han sido educadas en nuestras organizaciones educativas y con la acción didáctica de nuestros profesores. Algo sucede con la educación que hoy no resuelve los principales problemas de la nación. Este es el contexto del currículo en Colombia, y la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa se convierte en un imperativo para contribuir a la solución de estos problemas. El reto es inmenso. Para luego es tarde. Debemos "cotidianizar" el proceso de resignificación del modelo pedagógico organizacional, la reconfiguración pedagógica debe convertirse en una costumbre al interior de las organizaciones educativas, siguiendo el postulado de Nietzsche (1992) de que cualquier costumbre es preferible a la falta de costumbres.

Nuestra costumbre, la de los profesores, debe ser la resignificación y reconfiguración pedagógica, buscar diariamente el sentido y el significado de lo que hacemos, pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, cuestionarlas incluso, y develar lo que se esconde en lo más profundo de nuestro modo de actuación pedagógica, penetrar en la esencia y en la naturaleza de nuestro accionar didáctico cotidiano. Y los congresistas y gobernantes deben dedicarse a salvar el país, una salvación en la que la educación, sin lugar a dudas, tiene la palabra, porque es imposible la vida en sociedad sin un orden moral y "lo más repudiable de los modelos sociales que desprecian a los pobres y los abandonan a su suerte es que atentan contra los fundamentos de un orden moral" (Ospina, 2013, p. 44), y para vivir socialmente se necesita una adecuada educación, sin la cual se resquebrajan los principios más elementales de la convivencia sana y pacífica. Y valga la tautología para que no se nos olvide, porque en realidad toda convivencia, en cuanto tal, es sana y es pacífica, de lo contrario no es convivencia, pero hemos agrietado tanto los conceptos que nos toca colocarle el apellido para que se comprenda su sentido y significado. Sin adjetivación no hay significación, así es el juego macabro del lenguaje en la actualidad, lamentablemente.

Y hablando de lenguaje, en nuestras organizaciones educativas debemos estar pendientes de la recuperación de la equidad lingüística. Hoy nuestras instituciones de educación están llamadas a desplegar acciones que garanticen la inclusión total, en el sentido de que la violencia fratricida que vivimos en Colombia, el desplazamiento forzado y forzoso, el abandono estatal, la exclusión y la desesperanza han aniquilado el sentimiento de pertenencia y el sentido comunitario. Ya no somos humanos, en el sentido en que lo veía Aristóteles, ya somos miembros de una polis, y la recuperación de nuestra comunidad es un acto educativo. Sólo las organizaciones educativas tienen el potencial y la capacidad de hacernos actuar como verdaderos miembros de una comunidad y no "anularnos como protagonistas de transformaciones históricas" (Ospina, 2013, p. 44).

Sería catastrófico que al interior de las organizaciones educativas se anule la polis, sería una hecatombe que nuestras organizaciones educativas dejaran de ser una comunidad. Podría parecer trágico, melancólico e inmoderado este discurso, pero no podemos cansarnos de decirlo y repetirlo, las escuelas son microsociedades, y desde una epistemología hologramática sabemos que en la parte está incluido el todo, por lo tanto, en la organización educativa podría estar configurada la sociedad. La naturaleza no determina el orden de las cosas, ésta es una configuración social y cultural (Bourdieu, 2000). Y la caracterización de la sociedad colombiana actual no nos puede permitir dormir tranquilos. No podemos olvidar la toma del Palacio Presidencial, no podemos olvidar Segovia, no podemos olvidar a Pablo Escobar, al igual que no hemos olvidado el derrumbamiento de las torres gemelas, Auschwitz, Hiroshima y Nagasaki.

Cuando hablamos del sistema educativo debemos hacer la distinción del nivel al que nos estamos refiriendo. El sistema educativo de la escuela es un subsistema dentro del sistema educativo municipal, que a la vez es un subsistema dentro del sistema educativo nacional, el cual influye de la manera positiva y negativa en el sistema educativo institucional, es decir, el sistema nacional pone obstáculos o favorece al sistema institucional, puede ser una amenaza o una oportunidad para éste, ventajoso o nocivo. Las intenciones formativas, los contenidos curriculares, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, la evaluación educativa, y la forma de organización del enseñar y el aprender, no son comprensibles separados del sistema educativo distrital y nacional “Esto no significa que el sistema local sea un mero peón del sistema más amplio, sino que está lejos de ser independiente de él” (Sarason, 2002, p. 92). La escuela no existe al margen de la secretaría distrital o departamental, ni al margen del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Todo lo que haga y decida el MEN incide en la escuela y viceversa, aunque no lo parezca. La escuela puede provocar cambios en la política educativa. Pero la escuela no es influenciada sólo por el MEN, también recibe impactos positivos y negativos, del contexto, de la familia, de la comunidad y de la sociedad en general.

Por todo lo anterior, es necesario recuperar el diálogo, al estilo de Sócrates, el diálogo ameno y fraterno. Nadie conversa más que un niño, el diálogo y los argumentos nos humanizan. El lenguaje nos hizo humanos, los tres principales fundamentos de lo humano son el amor, el diálogo y la lúdica. La palabra nos humaniza, somos configuraciones lingüísticas, el ser humano no es sólo un ser biológico sino además, y lo más importante, es un ser social, cultural. La mente humana es dialógica, y para que podamos vivir en paz, armonía y seguridad debemos dialogar, para lo cual debemos tener lo que siempre han tenido los genios y sabios ilustrados, así como todos los pueblos originarios indígenas: “saber mirar lo que existe, no tener los ojos vendados por la veneración dogmática de otro mundo, no estar cegados por la venganza de lo propio, no intentar imponer mecánicamente a un mundo las verdades de otro” (Ospina, 2013, p. 60).

Todas estas cualidades humanas se desarrollan y configuran desde edades tempranas, la educabilidad del ser humano lo permite. Todo lo que queramos lograr con un niño es factible. Cualquier acción que un niño ejecute de manera sistémica y sistemática, si la consolida y la conserva, es susceptible

de ser configurada en su espacio psíquico e incorporada a sus actitudes y comportamientos cotidianos, de ahí el valor y significado del modelo pedagógico organizacional como representación de los ideales formativos e intenciones educativas de cada escuela. En este sentido, los modelos pedagógicos facilitan el análisis, exploración, comprensión y proyección de las configuraciones conceptuales y praxiológicas de los profesores desde una dimensión pedagógica, "y la manera como se dan las relaciones de significación y de poder dentro de ella, y de ella con otros contextos como el social, económico y político, etc." (MEN, 2000, p. 26).

MacGilchrist (1997) considera que el futuro de las organizaciones educativas está sujeto al aprendizaje y a la implementación de nuevas ideas, cada vez más novedosas y originales. Marcelo y Estebaranz (1999) suscriben estos postulados y consideran que una escuela puede desarrollar diferentes tipos de inteligencia: académica, colegial, contextual, emocional, espiritual, estratégica, ética, pedagógica y reflexiva. En efecto, la escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no sólo de enseñanza (Gairín, 1999). La configuración del modelo pedagógico organizacional debe convertirse en un pretexto para el aprendizaje de la organización educativa, para lo cual éstas deben lograr una estabilidad organizacional que le permite consolidarse como comunidad que aprende. Los jardines infantiles, por ejemplo, se están multiplicando. Aparecen en cualquier terraza de una casa habitada o deshabitada y vuelven a desaparecer a un ritmo impresionante. Por otro lado, los claustros de profesores viven como las mariposas: frágiles, se rompen fácilmente y ninguno tiene tiempo para consolidarse. Ningún equipo de profesores, contratado por apenas cuatro meses, dispone de tiempo para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje y, por consiguiente, la escuela pierde su memoria y no configura su identidad, no aprende u olvida fácilmente y de una manera vertiginosa lo poco que ha aprendido. "La fuerza motriz de nuestro modo de ser líquido-modernos es el olvido, no el aprendizaje" (Bauman, 2007, p. 82).

Tradicionalmente se ha hablado más de la enseñanza que del aprendizaje, se habla más de la actividad y rol del profesor que de la actividad y rol del estudiante. Incluso se ha investigado más acerca de la enseñanza que del aprendizaje. Y del aprendizaje de la escuela y de los profesores casi ni se habla. De ahí que Santos (2012) propone que al igual que nos hacemos preguntas sobre el aprendizaje de los estudiantes, deberíamos hacernos preguntas sobre el aprendizaje de la institución, y en esta dirección sugiere que nos hagamos las preguntas siguientes: "¿qué tienen que aprender las escuelas?, ¿qué tienen que hacer para desarrollar adecuadamente la formación?, ¿qué obstáculos existen para el aprendizaje?, ¿cómo se puede saber si han aprendido?" (p. 12).

Santos (2012) enumera y argumenta seis principios de los que, a su juicio, emana la necesidad y obligación de que la escuela aprenda: racionalidad, responsabilidad, profesionalidad, perfectibilidad, ejemplaridad y felicidad. Stewart (1997) considera que las relaciones interpersonales enriquecedoras, el compromiso moral e intelectual con la acción y el talento de los profesores, constituyen el "oro oculto" de la organización. De manera que sin participación no hay compromiso, el ser humano que no participa se enajena, se aísla, se mecaniza, se dogmatiza, muere. Es necesario desarrollar el debate sobre

los cimientos y el sustento de las prácticas pedagógicas, así como el sentido y significado de las actividades que desarrollamos. De esta manera, en el proceso de reconfiguración del modelo pedagógico organizacional lo más importante no es cómo lo hacemos sino la visión de escuela y de educación que tengamos (Escudero, 1994).

Según Alves (1996) la exuberancia de la felicidad es la que genera el nacimiento del maestro. Esto lo afirma en su libro *La alegría de enseñar*, título sugerente, sorprendente y hermoso. A veces olvidamos la cualidad fascinante de la enseñanza y nos sumergimos en la rutina de la cotidianidad y perdemos nuestra capacidad de asombro y ya no vemos la dulzura y la mística del acto de enseñar. Como dice Lledó (2000), enseñar es una forma de estimular en otras personas el amor por el aprendizaje. Sin lugar a dudas, el proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional es un camino valioso de aprendizaje y de mejora constante de la calidad educativa; proceso en el que está inmersa la escuela como unidad funcional de acción que planifica y actúa (Escudero, 1990, 1994; Bolívar, 1995,1999).

La escuela u organización educativa, vista como una organización viva, que siente, piensa y actúa, tiene todo el potencial de aprendizaje que tenemos los seres humanos, pero a nivel colectivo, y la inteligencia colectiva es superior a la inteligencia individual. Por lo tanto, una escuela está en capacidad de aprender mucho más y mejor de lo que podrían aprender los profesores de manera aislada, y por ende, el mejoramiento de la calidad educativa es directamente proporcional a este nivel de aprendizaje colectivo. Debemos trabajar más en equipo en las organizaciones educativas. La escuela puede superar un comportamiento no eficiente mediante el trabajo en equipo y la cooperación estrecha (Bollen, 1997). No sólo las personas a nivel individual tenemos la capacidad de pensar, reflexionar y modificar nuestros actos, la escuela también puede reorganizar sus acciones y tomar decisiones colectivas que permitan cambiar su rumbo.

Es bien sabido desde la psicología de la gestalt que el todo no debe considerarse siempre como una cualidad mayor que la suma de sus partes, sino que el todo puede ser también menos que la suma de sus partes, por cuanto el todo es diferente a la suma de sus partes. La organización educativa (todo) es diferente a cada uno de sus profesores (partes), es por ello que el aprendizaje que aquí se propone es un aprendizaje institucional, mancomunado y consensuado, no sólo un aprendizaje individual de cada profesor de manera aislada, sino un aprendizaje colectivo que se configura en el discurso y en la práctica pedagógica de los profesores. Este aprendizaje institucional se concreta en la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, proceso que requiere los aprendizajes individuales de cada profesor, sin embargo no se limita a ellos, porque a nivel macrocurricular siempre son necesarios unos aprendizajes generales válidos a este nivel curricular que no necesariamente constituyen la suma mecánica y algebraica de los aprendizajes del nivel microcurricular.

Es importante configurar un metacurrículum para la escuela (Santos, 2012). Es decir, un currículo que incluya sus aspiraciones colectivas, metas y objetivos de transformación, los contenidos que la escuela no debe dejar de aprender, los métodos que debe utilizar para apropiarse de dichos contenidos, los recursos didácticos que necesita para aplicar dichos métodos y

cumplir sus propósitos, las formas de organización del aprendizaje y las estrategias evaluativas, de manera que podamos comprobar en cualquier momento cómo marcha el proceso de formación, y si el desempeño institucional está en correspondencia con las intenciones formativas propuestas. Pero el logro de lo anterior no depende sólo de la voluntad y las buenas intenciones de cada profesor por separado, es necesario una estructura curricular que facilite dicho proceso, una dinámica curricular diferente que permita la transferencia de los aprendizajes teóricos individuales en intervenciones praxiológicas colectivas, lo cual se logra con la configuración del modelo pedagógico organizacional como documento macrocurricular, lo que permitirá que la escuela se convierta en una organización capaz de aprender, una organización inteligente, competente y competitiva. La escuela inteligente es aquella que no sólo centra sus acciones en el aprendizaje reflexivo de los estudiantes, sino que propicia la creación de ambientes dinámicos de aprendizaje reflexivo para los profesores (Perkins, 2003). De manera que en la organización educativa inteligente podemos evidenciar tres tipos de procesos de aprendizaje: los aprendizajes de los estudiantes, los aprendizajes de los profesores de manera individual e independiente cada uno según sus deseos, intereses y necesidades personales, y los aprendizajes institucionales. A estos aprendizajes colectivos que se concretan, expresan y manifiestan en el modelo pedagógico organizacional son a los que nos referiremos en este libro.

El proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional es un proceso de aprendizaje colectivo institucionalizado, un proceso artístico y cultural, y el modelo pedagógico es la obra de arte más importante que se elabora en la organización educativa, por lo tanto el modelo pedagógico es proceso y resultado, es medio y es fin, es materia prima y producto artístico, de ahí que "el arte cumple con esa función perpleja y reveladora de hacernos sensibles a cosas que, aunque estuvieron siempre ante nosotros, no estábamos en condiciones de advertir" (Ospina, 2013, p. 183), y a veces nos sucede que la pasividad, la desidia, la apatía, el estrés, el tedio, la rutina, nos alejan de las acciones curriculares y didácticas que debemos desarrollar en nuestras prácticas pedagógicas para que obtengamos realmente la calidad educativa que necesitan nuestras instituciones y nuestro país.

El arte no es aburrido, el arte es vida, y por eso proponemos que el proceso de resignificación pedagógica sea considerado un proceso artístico; la enseñanza es un arte, la pedagogía también lo es, el profesor es un artista, y el arte nos permite develar el mundo de nuestra vida, nos permite ver más allá de lo que vemos en nuestra cotidianidad oscura, efímera y mortal. La costumbre nos paraliza y no nos permite ver nuestra realidad pedagógica, incluso no nos permite ver nuestro potencial formativo, al igual que nos oculta los temores, miedos y peligros de esa realidad estática, monótona y voraz. La escuela es poesía, de *poiesis*, creación, la escuela se autocrea y se autoconfigura a sí misma, en un proceso de aprendizaje continuo. La escuela es una organización humana que tiene una alta capacidad de aprendizaje, debe tener también la voluntad de aplicar dicha capacidad y disfrutar ese proceso de aprender (Duart, 1999). Sin embargo, algunos profesores han caído en una desmotivación y una pasividad sin límites que los paraliza en su cotianidad rutinizada. Existe un fatalismo que conduce a la pasividad y al

inmovilismo (Freire, 1997). Algunos profesores piensan que no vale la pena actuar, pensar, reflexionar, debatir y escribir porque eso no cambiará la conducta de los estudiantes. En ocasiones manifiestan que por mucho que ellos hagan ya nada va a cambiar, porque los estudiantes ya están formados y no hay nada que hacer. Piensan que cualquier esfuerzo que hagan sería en vano. Esta convicción errada de que nada se puede cambiar genera falta de esperanza, lo cual contradice la esperanza inmanente al ser humano (Santos, 2012).

Como también afirma Santos (2012), para aprender más y mejor, con mayor eficiencia, eficacia y efectividad es necesario "tener deseo de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo" (p. 17). En una escuela todo habla, todo dice algo, incluso el silencio. A veces el silencio dice más que cualquier discurso. El silencio es la más elocuente de todas las gramáticas o exposiciones orales. Los profesores debemos a aprender a escuchar el silencio y las voces de los demás actores educativos, pero sobre todo debemos aprender a analizar y comprender el mensaje que nos están transmitiendo, el sentido y el significado de esos códigos y signos.

No podemos dar la espalda a la realidad de nuestro país, no podemos hacer caso omiso a las noticias diarias, no podemos ignorar que "en menos de un año ya han capturado a más de 25.000 menores delincuentes, y de ellos 400 acusados de homicidio" (Ospina, 2013, p. 233). Y estos adolescentes estudian en nuestras escuelas, o estudiaban quizá, lo cual no quiere decir que la responsabilidad de estas cifras la tenga exclusivamente la escuela, no estoy afirmando tal cosa, este problema es multicausal, pero sí estoy insinuando que toda la sociedad tiene que ser educadora, y que el Gobierno, la familia, el sector laboral, la comunidad y toda la sociedad deben nuclearse alrededor de las organizaciones educativas para que éstas puedan cumplir su encargo social y la función formativa que le ha sido asignada, y para que puedan convertirse en la institución cultural más importante de la comunidad, y puedan ser verdaderas instituciones formadoras de seres humanos amables, tiernos, amorosos, reflexivos, críticos y creativos.

Pero nuclearse alrededor de las organizaciones educativas no significa invadirlas con leyes, decretos, normas y supervisores que, lejos de facilitar el proceso de aprendizaje, lo entorpecen, lo obstaculizan, y se convierten en una barrera infranqueable por parte de la institución. Es necesario que los gobernantes dejen pensar a las escuelas, que les permitan liderar sus procesos, que las dejen en libertad para que reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, y salgan de su cautiverio y su letargo educativo con una fuerza pedagógica indestructible. Es necesario que los gobernantes crean en las escuelas y crean en su capacidad de aprender. Esta es una condición *sine qua non* para que, en efecto, las organizaciones educativas puedan dedicarse a hacer lo que intentan que hagan sus estudiantes: aprender; porque aprendiendo estarán en mejores condiciones de enseñar, para lo cual la estructuras oficiales superiores deberían dejarlas ser, deberían respetar sus dinámicas internas y permitirles que lean su contexto, estudien, piensen, reflexionen y sobre todo, escriban sus experiencias de aprendizaje, de lo contrario "seguirán lloviendo sobre las escuelas las normas y las prescripciones de quienes piensan que sólo sus ideas pueden hacerla mejor" (Santos, 2012, p. 21).

Estas normas y prescripciones externas no podrán jamás modificar las prácticas pedagógicas de sus profesores, por cuanto son ellos mismos quienes deben cambiar su conducta, modificando sus emociones, para lo cual deben reflexionar, pensar y decidir ser mejores profesores cada día. Cumpliendo sólo orientaciones exógenas, dictadas por personal ajeno a la institución, no se logra el cambio educativo, por cuanto los profesores no se sentirán identificados con dicho proceso, no tendrán compromiso ni sentido de pertenencia, porque no participaron de las principales decisiones, y como consecuencia de lo anterior, no se sentirán implicados, y no amarán el proceso porque se sentirán como marionetas al servicio de los supervisores, inspectores y agentes externos. No estarán motivados, y sin motivación y pasión no habrá buenos resultados académicos.

Estoy sugiriendo que una posible solución a los problemas descritos anteriormente es la configuración de un modelo pedagógico autónomo, auténtico, humanista, emancipador, incluyente y equitativo, un modelo pedagógico que no sea una copia calcada de paradigmas y teorías foráneas o descontextualizadas de nuestra realidad. Es necesario que los profesores desarrollemos procesos de reflexión y escritura sobre nuestra práctica pedagógica cotidiana, que armonicen con la verdadera complejidad de nuestro entorno y contexto social. Santos (2012) propone una secuencia configurativa de acciones que debe desarrollar la organización educativa: interrogarse, investigar, dialogar, comprender y escribir. Y en la misma medida que escriba sus experiencias aparecerán nuevas interrogantes y se desarrollarán nuevos procesos de investigación, diálogo y comprensión.

La pregunta es más importante que la respuesta. Mientras más respuestas se conserven en la institución, menos aprenderá. El desarrollo organizacional avanza a partir de los interrogantes: "Es necesario pasar de un modelo basado en rutinas y certezas a otro que esté sustentado en incertidumbres. Claro que la duda es un estado incómodo. Ahora bien, desde el punto de vista intelectual, la certeza es un estado ridículo" (Santos, 2012, p. 17), porque no existe verdad absoluta, no existen respuestas definitivas, y mucho menos en la educación que es un proceso tan complejo y subjetivo, en el que sólo podemos esperar aproximaciones conceptuales. De ahí que sea necesario cuestionar las prácticas pedagógicas, es necesario formular y reformular cada vez más y más preguntas, con el fin de no rutinizar la cotidianidad escolar, pero estos interrogantes deben convertirse en preguntas científicas, en problemas de investigación, que permita desarrollar pequeños proyectos con rigor científico como sustento de nuestro saber pedagógico y de nuestras prácticas, y como cimiento para la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual permitirá comprender los hechos, situaciones y acontecimientos educativos, que debe ser la función del profesorado en el desarrollo de investigaciones educativas que también educan a los profesores al desarrollarlas, y por eso tienen el carácter de educativas, no sólo porque se ocupan del fenómeno educativo (Santos, 2012). Ahora bien, es importante que durante el desarrollo de las investigaciones educativas, no reifiquemos el conocimiento. El acto de reificar consiste en cosificar, es decir, convertir el proceso social o educativo en una cosa, en un hecho ajeno al sujeto que participa en el mismo, o sea, reificar es convertir la realidad educativa en un evento que se desarrolla de manera independiente de la voluntad y de la conciencia del sujeto que

enseña o aprende. No debemos objetivizar el conocimiento obtenido y convertirlo en verdad absoluta. "Cuando se hace indiscutible la ciencia, se está tendiendo una trampa a quienes acaban creyéndolo. No hay asepsia, no hay neutralidad en la elaboración del conocimiento ni en sus interpretaciones y aplicaciones" (Santos, 2012, p. 29). Es necesario continuar cuestionando el conocimiento que nosotros mismos hemos configurado, para seguir avanzando y desarrollándonos, mediante la comprensión.

> Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. (Pérez, 1999, p. 58)

Para lograr una adecuada comprensión del fenómeno educativo mediante la investigación es necesario escribir, volver a cuestionar e incluso publicar los resultados de las investigaciones desarrolladas al interior de las organizaciones educativas, lo cual facilitará la reflexión, sistematización y divulgación de dicha información, pero generalmente los profesores no desarrollan este proceso intelectual de la escritura. "No se escribe porque falta tiempo, porque falta práctica y porque falta autoconfianza de los profesores, que delegan esta responsabilidad en los académicos" (Santos, 2012, p. 12). Sin embargo, a los profesores les expreso que no es posible vivir sin leer y/o escribir. La lectura y la escritura constituyen acciones inmanentes de la biopraxis humana. La lectura y la escritura se aprenden. El lenguaje es ontología humana. Ningún otro ser vivo de nuestro planeta Tierra tiene esas facultades. Sólo los humanos leemos y escribimos. Ésta no es una consideración trivial por cuanto el lenguaje nos configura.

En este proceso escritural de configuración del modelo pedagógico organizacional es un imperativo tener en cuenta las particularidades socioculturales de nuestras regiones e organizaciones educativas, y los profesores debemos ser innovadores e "inventar constantemente fórmulas pedagógicas capaces de tratar la diferencia sin organizar guetos" (Meirieu, 2009, p. 188), con el fin de que nuestros estudiantes puedan aprender en colectivo a pesar de su diversidad y heterogeneidad, sin pensar que todos deben seguir el mismo camino, por lo que la gestión institucional debe estar encaminada a lograr que todos los estudiantes aprendan, se desarrollen y se formen aprovechando sus diferencias y analizándolas como un potencial y no como una barrera u obstáculo, y sin necesidad de utilizar recetas didácticas y verdades absolutas en el campo curricular que a veces adoctrinan a los profesores y limitan sus prácticas pedagógicas. Los estudiantes constituyen un potencial extraordinario en la escuela democrática. No sólo tienen el derecho a participar en el proceso de toma de decisiones (Apple & Beanne, 1997), sino que es un deber de los profesores lograr su implicación en todos los procesos que se desarrollen en la institución. En última instancia ésta existe por ellos, en ellos y para ellos. No hay escuela sin niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

A veces los profesores manifiestan que la toma de decisiones es una actividad problemática en la escuela por la diversidad de actores educativos, la

heterogeneidad de los miembros de la institución. Sin embargo, es sabido que los seres humanos implicados en las escuelas democráticas se ven a sí mismos como miembros de una comunidad de aprendizaje, entienden que estas comunidades son diversas, aprecian esa diversidad y no la consideran un problema (Apple & Beanne, 1997). Pero para lograr lo anterior es importante que en dicho proceso se tenga en cuenta la participación de toda la comunidad y, en especial de los estudiantes, ya que en muy pocas ocasiones se cuenta con ellos. Su perspectiva, su opinión, su actitud son indispensables para que la escuela crezca (Rudduck, 1999), y se desarrolle a niveles jamás pensados pero necesitados. Por otro lado, "si los profesores consideran la participación de los padres y madres como un recorte a la soberanía de los claustros, incurrirán en un error que acabará repercutiendo en el empobrecimiento de la institución" (Fernández, 1990, 1993).

Los padres de familia, junto a sus hijos y otros miembros de la comunidad, incluyendo los académicos e investigadores educativos, constituyen un baluarte indescriptible en la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual no indica que estos actores van a sesgar el proceso y que sus opiniones serán verdades absolutas y recetas pedagógicas.

> Los docentes, como los formadores no se fían de las recetas. Y sin duda tienen razón. Porque, a todas luces, ninguna situación de aprendizaje es reproducible en su totalidad ya que en ella intervienen unos individuos cuyas historias intelectuales no son nunca idénticas en todos los aspectos, cuya situación presente es tributaria de múltiples datos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos, y cuyos proyectos personales sólo pueden converger muy provisionalmente…Resulta, pues, prudente no buscar una solución universal. Pero, ¿acaso hay que renunciar a construir modelos? Esto último sería arriesgado e incluso imposible. (Meirieu, 2009, p. 193)

No es posible actuar sin modelo, si bien es cierto que cada profesor tiene su modo de actuación pedagógica y su estilo propio de enseñar, configurado por las estrategias y métodos de enseñanza que utiliza, también es cierto que el éxito pedagógico es más loable si en la organización educativa se trabaja con armonía, cohesión y coherencia. Y esta unidad la proporciona el modelo pedagógico organizacional. No es lo mismo cada profesor actuando de manera aislada, que todos los profesores desempeñándose a partir de un modelo que han acordado configurar y desarrollar de manera colectiva, en el que se precisan aquellas acciones comunes que pueden ser ejecutadas por cualquier profesor, cualquiera sea el área y nivel educativo en el que se desempeñe. Esta reducción que realizamos los docentes de nuestra realidad pedagógica con el fin de comprenderla e incluso transformarla, nos permite trabajar de manera conjunta por la calidad educativa que demandan nuestras instituciones hoy. "Incluso debemos estar siempre vigilantes para no abolir por decreto aquello que nos vemos obligados a ignorar provisional y metodológicamente" (Meirieu, 2009, p. 193). No podemos actuar sin reducir la realidad educativa a un modelo, ésta es demasiado compleja y necesita de algunas premisas conceptuales para comprenderla y poder transformarla.

> Necesitamos estos modelos para actuar, porque es a partir de ellos que realizamos nuestra elección; sin ellos nos encontraríamos en

> manos de un empirismo radical, suponiendo de todos modos que éste sea posible y que no haya tras él un modelo oculto a nuestro pesar. Además, asignándonos lo que debemos tener en cuenta, un modelo nos indica lo que debemos ignorar; cada uno de ellos solo representa un anclaje en la cuestión educativa, entre muchos otros, y la sola conciencia de esta particularidad puede salvarnos de esa forma carcomida del totalitarismo educativo que es el dogmatismo. (Meirieu, 2009, p. 194)

Aquí no es posible aplicar el 'todo vale' de Feyerabend (2010), todos los modelos pedagógicos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación no son iguales y por tanto no todos valen igual, aunque todos deben ser tenidos en cuenta para la configuración del modelo pedagógico organizacional, porque todos se sustentan en una o varias teorías psicológicas, y todos expresan un ideal de ser humano a formar y las estrategias pertinentes para lograr tal propósito. En este sentido, no es lo mismo los modelos pedagógicos universales que el modelo pedagógico de la organización educativa. Aquellos son el resultado de investigaciones antroposociales, y éstos son el resultado del esfuerzo mancomunado de los profesores de determinada organización educativa, que lo configuran de manera colectiva. Es evidente la doble complejidad que asume la organización educativa en el proceso de asumir un modelo pedagógico propio, autónomo y auténtico. Por un lado, la complejidad de los modelos pedagógicos universales, y por otro lado, la complejidad inmanente a la organización educativa. Como dice Dewey (1964), es muy difícil encontrar algún problema importante de la filosofía que no sea útil en la determinación de las áreas y asignaturas adecuadas, la selección de los métodos de enseñanza, y lo relacionado con la organización, administración y gestión institucional. No obstante, en este libro proponemos una estructura para el modelo pedagógico de las organizaciones educativas, que se sustenta en la tradición pedagógica y las principales preguntas que los investigadores en este campo se han formulado a lo largo de la historia de la educación.

Como se aprecia y se podrá continuar constatando en la lectura del desarrollo del libro, para la configuración de esta obra, además de los datos y la información empírica recopilada en algunas organizaciones educativas del Caribe colombiano, utilizamos los planteamientos de una gran diversidad de autores, entre los que podemos encontrar filósofos, educadores, psicólogos educativos, sociólogos, entre otros. De esta manera, en los principales postulados esbozados en este libro subyacen las ideas fundamentales de eminentes filósofos como Kant (2004, 2013), Nietzsche (1977, 1992, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013) y Gadamer (1999, 2000, 2001, 2007, 2010, 2012), quienes delinean concepciones pedagógicas muy interesantes que no deberían ignorarse en nuestros días. También nos basamos en la pedagogía escolar de Simmel (2008), en la propuesta de educación para la emancipación (Habermas, 1982; Adorno, 1998), y en ideas sobre el ser humano encontradas en las obras de Sherrington (1984), Ryle (2005), Popper & Lorenz (2000).

Para armonizar los principales conceptos presentados en este libro es necesario cuestionar los principios básicos del currículo, aportados por Tyler (1986), teniendo en cuenta que a pesar de que sus planteamientos han dejado huellas indelebles en el saber y la práctica pedagógica de nuestro país

y de Latinoamérica, es preciso recordar que Tyler se orienta por un interés técnico, a diferencia de Freire (1994, 1997, 1999, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014), quien se orienta por un interés emancipatorio. Los tesoros conceptuales, programáticos y axiológicos descubiertos en sus *Cartas a quien pretende enseñar* y en *Pedagogía del Oprimido*, dan cuenta de esta perspectiva. También son útiles las principales doctrinas de Bruner (2000, 2012), en las que se devela la importancia que este notable psicólogo le atribuye a la educación para la formación y el desarrollo humano; y finalmente, la propuesta de educación basada en la complejidad, esbozada por Morín (2001, 2005, 2007, 2008, 2011, 2012).

La configuración epistémica que hemos logrado en esta obra se nutre de resultados de importantes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la educación por investigadores de distintos países del mundo, no sólo de habla hispana sino también anglosajones o de la escuela francesa. Así, pudimos alimentarnos de las obras de Meirieu (2009, 2011), quien demuestra con una solvencia extraordinaria que el aprendizaje en sí es importante, pero lo más significativo en la educación de hoy es develar el cómo aprende el sujeto, y el rol del profesor en dicho proceso. Esto es refrendado por Bain (2007, 2014), creativo autor que describe y caracteriza con una magistralidad sin igual lo que hacen los mejores profesores y estudiantes universitarios para tener éxito en sus respectivas actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Finkel (2008) nos exhorta a dar la clase con la boca cerrada, para poder estimular el pensamiento y la creatividad de los estudiantes mediante una enseñanza basada en la indagación, mientras Sarason (2002) concibe la enseñanza como un arte de representación.

Todos estos aportes contemporáneos al campo de la educación, nos invitan a pensar la didáctica en el siglo XXI, desde miradas novedosas como las que evidencian Díaz-Barriga (2009) y Santos (2012), autores comprometidos con la educación de nuestros pueblos y quienes consideran que, en efecto, en la actualidad es necesario configurar nuevas propuestas pedagógicas desde la epistemología de la escuela que aprende.

Por supuesto que nuestra propuesta se enriquece y se cimienta con los modelos clásicos de la educación, la pedagogía y la didáctica, tales como Comenio (2012), con su inmensa *Didáctica Magna*, Rousseau (2011), con su *Emilio o De la Educación*, que es una obra de obligada lectura por toda aquella persona que intente educar o escribir sobre la educación, Pestalozzi (2011) describiéndonos cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Herbart (1806), quien nos muestra el camino de educar a través de la instrucción y, por supuesto Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004), quien hizo innumerables aportes a la ciencia de la educación.

Las voces de estos clásicos y sus propuestas educativas, pedagógicas y didácticas las podemos escuchar y visibilizar hoy en las críticas que Nussbaum (2005, 2012, 2013) les hace a los modelos educativos actuales, básicamente porque ignoran aspectos esenciales para una educación de calidad en la democracia, que necesita de las humanidades, y a partir de ahí hace una propuesta para el desarrollo humano, que propende por la creación de capacidades, que podría ser contrastada con el modelo basado en competencias. Ya en la primera mitad del siglo XX se había alzado la voz de Arendt (1948, 1954, 1963, 1995, 2003, 2004, 2005, 2006) en defensa de la educación de la ciudada-

nía, y configurando una Pedagogía de la Humanidad. Una propuesta similar hacen los eminentes sociólogos Lyotard (2014) y Bauman (2005, 2008, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014), quienes caracterizan los retos de la educación en la postmodernidad, sobre todo en la etapa que este último autor ha denominado modernidad líquida o mundo líquido, sustentándose en la idea de una cultura líquida develada por Simmel (2010).

A pesar de las justas críticas realizadas a los diversos modelos educativos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación, para llevar este libro a feliz término fue necesario considerar aportes precedentes relacionados con la temática de los modelos pedagógicos (Peiró, 2005; Colom, Bernabeu, Domínguez & Sarramona, 2008; Ortiz, 2009; Traveset, 2013; Not, 2013; Hernández, 2014), así como estudiar la obra de diversos autores que han realizado investigaciones educativas en Colombia y cuyos aportes han sido muy valiosos para nuestra investigación (De Zubiría, M. & De Zubiría, J., 2002; Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz, & Álvarez, 2003; De Zubiría, M., 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2008c; Flórez, 2005; De Zubiría, J., 2011; Zambrano, 2006, 2011; Hoyos, 2013).

Las teorías son modelos explicativos de una realidad determinada, y los paradigmas son modelos teóricos que los seres humanos configuramos con la finalidad de analizar, interpretar, comprender y/o transformar el mundo en el que vivimos. Desde esta mirada, los conceptos y propuestas planteadas en este libro no constituyen un paradigma educativo ni pretenden asumir el rol de una teoría pedagógica, curricular o didáctica. Constituyen más bien modestos aportes que permiten comprender el mundo de lo educativo; no son pautas ni recetas metodológicas, sino ideas básicas para la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. “Las teorías educativas, los modelos pedagógicos, las propuestas didácticas, no son verdades sobre la mente, la inteligencia, el niño o la pedagogía, sino formas de ver el mundo, interpretaciones históricamente construidas que conllevan supuestos políticos, cognitivos e incluso filosóficos” (Herrera, 2013, p. 117).

Como se podrá apreciar, este es un libro de contenido práctico, en el sentido de que aborda la estructura del modelo pedagógico organizacional, sus componentes y dinámica, así como la propuesta metodológica para su elaboración. No obstante, no se ha podido mantener libre de teoría, por cuanto es ésta precisamente la que ilumina y guía la práctica. Hay una gran influencia de Sócrates tal y como se representa en los diálogos de Platón. No obstante, el libro no es un manual ni un compendio de temas relacionados con los modelos pedagógicos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es ante todo, un pórtico por el cual los profesores pueden entrar al mundo de la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual permitirá reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Además, será útil para profundizar en el debate sobre las semejanzas, diferencias y relaciones dialécticas entre educación, instrucción, formación y desarrollo, permitirá profundizar en el rol de los estudiantes, profesores y familia, así como debatir acerca de la conceptualización de la enseñanza y del aprendizaje, contextualizándolo en los componentes curriculares (objetivo, contenido, método, recurso y evaluación) y en la caracterización de una clase de excelencia, que nos permita delinear el perfil del estudiante y del profesor para asumir y aplicar los postulados de las tendencias pedagógicas emergentes.

El libro no contiene recetas ni verdades absolutas, yo tampoco las tengo. La finalidad de esta obra es provocar, incitar y estimular el diálogo respetuoso y altruista con los profesores y conmigo mismo, pero un diálogo crítico y reflexivo, que nos permita cuestionar nuestra propia práctica pedagógica y comprender las teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos que subyacen en ella. No es intención de este libro que los profesores toleren en forma áspera y absorban de manera inmóvil como receptores pasivos las reflexiones que aquí se esbozan sino exhortarlos y exhortarme a asumir un rol activo y un papel protagónico como lectores en la configuración de la pertinencia educativa, agudeza académica y solvencia pedagógica de esta obra.

Para lograr lo anterior se tienen en cuenta los postulados teóricos esbozados por otros autores, y los hallazgos de investigaciones precedentes, nutridos por los aportes de los profesores, estudiantes, directivos docentes y padres de familia que participaron en esta investigación. Sin ellos no hubiese sido posible la culminación de esta obra. Las opiniones dadas por los actores educativos en los grupos de discusión fueron muy valiosas para configurar la metodología que se propone en este libro. El proceso interpretativo-comprensivo se integra con los datos e informaciones recopiladas en las diversas interacciones desarrolladas en las organizaciones educativas objeto de estudio, lo cual permitió desarrollar un proceso simultáneo doblemente configurativo, en el que se logra configurar la metodología para configurar el modelo pedagógico organizacional, y a la vez se configura el propio modelo pedagógico de la institución, apoyándonos para ello en los equipos de trabajo de cada organización educativa y de la Universidad del Magdalena.

PRE-SCRIPTUM

¿Cómo configurar el modelo pedagógico de la organización educativa?

Los positivistas son los usuarios privilegiados de la noción de modelo, pero la definición dada por ellos está muy distante de cómo lo consideramos en este libro. Según Bourdieu (2011), al modelo se le pueden conferir las propiedades y funciones que comúnmente se le confieren a la teoría. Este autor considera que el modelo es "cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido conscientemente con fines de descripción, de explicación o previsión" (p. 83), por lo tanto, el modelo es flexible y puede adaptarse al proceso o evento que representa, mas no es una copia o repetición de éste, no es la realidad que imita. Un modelo es la configuración de las relaciones que describen y caracterizan una teoría.

Flórez (2005) señala que los pedagogos clásicos y modernos a lo largo de la historia de la educación han intentado dar respuesta a cinco preguntas esenciales: qué tipo de ser humano se pretende formar, con qué contenidos, a través de qué métodos, a qué ritmo y quién predomina o dirige el proceso, si el estudiante o el profesor. Las respuestas a estos interrogantes son muy diversas en las distintas obras pedagógicas. Los conceptos derivados de estas respuestas se interrelacionan y articulan dando más prioridad a unos aspectos por encima de otros, originando de esta manera múltiples combinaciones dinámicas que este autor denomina modelo pedagógico, definiéndolo como "la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía" (Flórez, 2005, p. 175).

Para Meirieu (2009) el modelo pedagógico es una

> Construcción teórica que moviliza una representación del sujeto que aprende y del saber que conviene proponerle, así como un proyecto ético implícito o explícito. El modelo permite seleccionar unas informaciones y proponer unas instituciones y unas actividades didácticas particulares. Toda pedagogía es de este modo portadora de un modelo al que privilegia en nombre de sus finalidades; toda didáctica remite a unas representaciones y a unos valores, aunque intente «naturalizar» el modelo que propone ocultando las elecciones que ha realizado. (p. 223)

Existe una gran diversidad de conceptos asociados a la definición del término modelo pedagógico, la esencia de éste es que implica no sólo el método y el contenido de la enseñanza, sino además el desarrollo y formación del estudiante y las características de la práctica pedagógica, su intencionalidad es formativa y se concreta, manifiesta y materializa en la clase, se desarrolle ésta dentro o fuera de la organización educativa, quizá por ello con mucha frecuencia los profesores confunden esta noción con la didáctica. Para Flórez (2005) los modelos pedagógicos son "unidades de sentido estructurales que disponen de un criterio de validación muy próximo, a la vez que sir-

ven como instrumentos de análisis para entender mejor y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles, respetando al máximo su complejidad dinámica" (p. 158). Esto es posible por su relación con las prácticas pedagógicas que configuran y con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas. Puede ser considerado además como un "instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje" (Gutiérrez, Sánchez & Beltrán, 2009, p. 205), pero es más un paradigma que permite comprender, transformar y orientar el proceso educativo y la formación humana. En este sentido, los modelos pedagógicos son configuraciones teóricas y conceptuales comprensivas de la pedagogía, que adquieren sentido en su contextualización histórica.

Flórez (2005) considera que los modelos pedagógicos "son representaciones sintéticas de las teorías pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la pedagogía" (p. 351). Para ilustrar esta definición conceptual, Flórez deriva los modelos pedagógicos de manera hermenéutica a partir del concepto de formación y de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Así, ejemplifica con los modelos pedagógicos romántico, tradicional, desarrollista (constructivista), conductista y socialista. Un modelo pedagógico "es un espacio simbólico a través del cual se busca hacer visible los principios, valores y prácticas de la educación y la formación, en correspondencia con la idea de Hombre existente, históricamente, en la sociedad" (Zambrano, 2011, p. 221).

Los modelos pedagógicos son configuraciones mentales. Por consiguiente, todo modelo pedagógico, al ser aplicado en las organizaciones educativas, se manifiesta, cobra vida y se materializa, en los discursos de los profesores y en sus prácticas pedagógicas, en las que emerge una concepción pedagógica, curricular y didáctica, y se devela su quehacer educativo y su forma de juzgar y pensar sobre el proceso de formación, independientemente de que dicho modelo esté expresado o no en un documento, en forma de diseño macrocurricular. El modelo no es el documento, el modelo es la expresión lingüística y praxiológica de los profesores, es su desempeño pedagógico cotidiano, sus ideales formativos, sus convicciones pedagógicas, sus visiones curriculares, sus concepciones didácticas y evaluativas, sus imaginarios y percepciones con relación a los estudiantes, a la familia, a la escuela y al proceso pedagógico. Y todo ello puede o no estar reflejado de manera explícita en un documento curricular. El modelo no es el documento, el modelo es la cultura pedagógica que subyace toda biopraxis educativa. Sin embargo, no es lo mismo una práctica desarrollada de manera espontánea e improvisada, sin un previo diseño, a una práctica que se sustente en una configuración curricular. La práctica pedagógica desprendida de la teoría educativa y curricular es ciega, no se sabe a dónde se dirige el profesor. En cambio, una práctica modelada, previamente diseñada mediante un currículo, está en mejores condiciones de ser pertinente y exitosa.

Es por ello que, partiendo de lo anterior, podemos sugerir la importancia, sentido y significado que tiene para la organización educativa, configurar un modelo pedagógico autónomo y auténtico, basado en su contexto y en sus particularidades intrínsecas, pero a partir de las teorías del aprendizaje y de los modelos pedagógicos universales que han proliferado a lo largo de la his-

toria de la educación. De esta manera, la escuela podría utilizar este modelo para interpretar, comprender y transformar su propia realidad educativa. Así se van configurando las ciencias de la educación. Hay que recordar que Lévi-Strauss (1997) señala que primero Rousseau y luego Marx de manera decisiva demostraron que las ciencias sociales no se configuran a partir de los datos de la sensibilidad, ni en el plano de los acontecimientos, sino mediante la configuración de modelos, estudiando sus propiedades y observando su dinámica experimental "para aplicar seguidamente esas observaciones a la interpretación de lo que sucede empíricamente" (p. 49).

En todo proceso educativo subyacen teorías que lo sustentan. A lo largo de la historia de la humanidad han proliferado diversos modelos pedagógicos. Desde mediados del siglo XVIII las intenciones formativas han estado más explícitas y las teorías que sirven de cimiento a la educación han sido más sistematizadas. En Rousseau podemos ubicar la génesis de la moderna teoría pedagógica. A este proceso contribuyeron Pestalozzi y Herbart en el siglo XIX, y Dewey en el siglo XX, quien hizo aportes significativos a la pedagogía contemporánea. Sin embargo, en la actualidad se configuran nuevos discursos relacionados con las aportaciones personalistas, las teorías antiescuela, el antiautoritarismo y la postmodernidad, cuyas influencias y posibilidades en el campo de la educación no deben ser ignoradas.

Las teorías sobre la educación tienen como finalidad mejorar la práctica educativa, sustentarla y servir de cimiento epistémico. Como afirman Colom, Bernabéu, Domínguez y Sarramona (2008), si queremos ser coherentes no podemos hablar de teoría de la educación sin referirnos a la práctica educativa. No hay teoría educativa separada de la práctica pedagógica y viceversa, no hay práctica pedagógica que no se sustente en alguna teoría educativa. El valor explicativo de los modelos está en los principios de su configuración y no en su grado de formalización (Bourdieu, 2011). La configuración del modelo pedagógico organizacional implica la configuración de las relaciones educativas desde una intencionalidad formativa y con un poder de generalización y ruptura epistemológica con la realidad del proceso educativo escolar, de manera que a partir de él se pueda comprender y transformar dicha realidad. Ahora bien, no existe un método único para configurar el modelo pedagógico de una organización educativa, de manera que en este libro nos limitaremos a exponer algunas ideas que configuramos durante el desarrollo del proyecto MODEPED y el procedimiento que emergió en las actividades ejecutadas en las organizaciones educativas objeto de estudio, en el proceso de configuración macrocurricular, específicamente el modelo pedagógico organizacional.

Según Meirieu (2009) la validez de un modelo pedagógico está dada en tres elementos indisociables: la calidad del proyecto ético en el que se sustenta, su conformidad o contradicción con los aportes científicos, y la fertilidad de su método. En efecto, el modelo pedagógico nos expresa un modelo de ser humano a formar, es decir, lo que nos gustaría fuese el sujeto que aprende, o sea, el perfil del estudiante, futuro egresado de la organización educativa; nos describe lo que sabemos del sujeto tal y como es, su ontología (esencia y naturaleza) y condición humana, así como la dinámica del modelo, es decir lo que podemos lograr en el sujeto que aprende, a partir de implementar dicho modelo, a través del método.

La configuración del modelo pedagógico organizacional debe enriquecerse con los debates y desarrollos de las ciencias de la educación, la pedagogía, la teoría curricular y la didáctica. En el despliegue de sus componentes debe hacerse visible y evidente los aportes de estas ciencias y teorías educativas. Un primer aspecto a tener en cuenta es lo relacionado con la concepción que tienen los profesores acerca de la noción de instrucción y su relación con educación, el desarrollo y la formación.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el estudiante constantemente está enfrentando situaciones en su contexto, y que éstas estimulan su configuración holística, definen su modo de actuación y permiten identificar las competencias que deben desarrollar, entonces es necesario además precisar los problemas fundamentales que se deben analizar en la organización educativa como premisas básicas para el aprendizaje, lo cual será útil para caracterizar a los estudiantes y poder delinear un perfil de éstos que oriente y guíe el proceso de formación. De esta manera, los profesores estarán en mejores condiciones de proponer su propio modelo de escuela y fundamentar el proceso formativo desde las diversas ciencias de la educación y así podrá caracterizar con una mayor coherencia los procesos de enseñanza y aprendizaje y los roles del estudiante y del profesor, con el fin de modelar la clase en la propuesta pedagógica asumida y por último definir un perfil del profesor para implementar dicha propuesta.

Runge (2008) considera que toda praxis educativa, si se piensa desde una mirada pedagógica, se estructura como mínimo a partir de seis aspectos básicos, independientemente de que dicha práctica se conciba como instrucción, enseñanza, educación o formación. Estos aspectos estructurales los define en forma de interrogante: quién, a quién, qué, cómo, para qué y dónde. El quién está representado en el profesor, a quién se refiere al estudiante, el qué es el contenido, el cómo se refiere a los métodos y estrategias pedagógicas, el para qué indica las metas, fines propósitos u objetivos del proceso educativo, y por último, el dónde indica el lugar donde se despliega el proceso de formación, es decir, la escuela.

Basándonos en estos criterios mínimos y en una intención anterior desplegada por Ortiz (2009) es posible diseñar una ficha de caracterización de la estructura del modelo pedagógico de la organización educativa, el cual podría estar conformado por seis componentes estrechamente relacionados entre sí (Apéndice 1). Estos componentes estructurales son:

- **I.** Caracterización teórica y conceptualización
- **II.** Perfil del estudiante y modelo de escuela
- **III.** Fundamentación epistémica
- **IV.** Rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan
- **V.** Enfoque de los componentes del proceso pedagógico
- **VI.** Características de la clase y perfil del profesor

Estos seis componentes no son estáticos ni rígidos. Una organización educativa podría decidir configurar su modelo pedagógico en más o menos componentes, lo importante es que haga su argumentación. Sean seis o más o menos componentes, en cada uno de ellos se podrían describir algunos aspectos esenciales e invariantes que no se deben dejar de tener en cuenta en la configuración del modelo pedagógico organizacional. De esta manera, en

la configuración del primer componente relacionado con la caracterización teórica y conceptualización se podrían desarrollar dos aspectos:

1. Conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo humano
2. Conceptualización de la educación como proceso formativo, desarrollador y autoconfiguracional. Aquí se deben responder las siguientes preguntas: ¿qué es educar?; ¿por qué y para qué educamos?, ¿Qué sentido y significado tiene la educación?

En la configuración del segundo componente se podría reflexionar acerca del perfil del estudiante, a partir de los principales problemas del contexto que debe saber solucionar, así como visionar el modelo de escuela. En este sentido, se hará una caracterización del estudiante (competencias: conocimientos, habilidades y valores). Aquí se deben responder las siguientes preguntas: ¿cómo debe ser?, ¿cómo es?, ¿cómo desea ser?, ¿cómo puede ser? También los profesores se preguntarán: ¿Cuál es la escuela que visionamos?

En la configuración del tercer componente (Fundamentación epistémica), se establece el fundamento filosófico, sociológico y antropológico de la propuesta pedagógica, se argumentan las teorías psicológicas y neurocientíficas en las que se sustenta la propuesta, así como el fundamento pedagógico de la misma.

La configuración del cuarto componente, denominado Rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan, como su título lo indica, está dedicado a delimitar el rol de los sujetos de la educación y precisar las características de las acciones que ellos desarrollan. Así, se caracteriza la concepción del aprendizaje, el rol del estudiante, la concepción de la enseñanza, el rol del profesor, el rol del directivo docente a partir de la concepción de la gestión educativa, la concepción de la formación desde la integración hogar-escuela, y el rol de la familia, a partir de la comprensión de que "los procesos de enseñanza y de aprendizaje son, a la vez, el lado práctico del educar y la mirada reflexiva de lo pedagógico" (Zambrano, 2006, p. 238).

En la configuración del quinto aspecto dedicado al enfoque de los componentes del proceso pedagógico se le debe dar respuesta a las principales preguntas sobre el proceso de formación: ¿para qué enseñar y aprender?, ¿qué enseñar y aprender?, ¿cómo enseñar y aprender?, ¿con qué enseñar y aprender?, ¿qué y cómo evaluar? De esta manera se deben formular las intencionalidades formativas, las características de los contenidos curriculares, la concepción de las estrategias metodológicas, las características de los recursos didácticos y el enfoque de la evaluación educativa, que en este libro se propone desde una concepción formativa. Y por último, la configuración del componente seis se reserva para el núcleo central de la propuesta pedagógica: las características de la clase en el modelo pedagógico asumido y el perfil del profesor.

Estos aspectos que integran cada uno de los componentes pueden variar en contenido y forma, en dependencia de la concepción que asuma la organización educativa. En este caso, como resultado de esta investigación y a los efectos de este libro, proponemos la estructura esbozada anteriormente pero, reitero, ni el contenido del modelo, ni la forma, incluso ni la metodo-

logía a seguir, son elementos rígidos e invariables. La flexibilidad que exige la práctica pedagógica del profesor y la necesidad de contextualización del currículo, son tenidas en cuenta en esta propuesta.

En este libro se asume la metodología como el discurso sobre las formas de proceder, las configuraciones conceptuales y procedimentales sobre los modos de actuación, entendiendo el logos como el discurso o proceso, y el método como el camino o la forma. Así, la metodología no es una camisa de fuerza, no es un procedimiento único y omnipotente, no es un método o una única vía para la acción, es más bien un conjunto de ideas sobre cómo configurar el modelo pedagógico organizacional, más no son recetas infalibles. Las ideas aquí expuestas no constituyen doctrinas que encasillan el quehacer pedagógico de los profesores, son imágenes o símbolos que orientan y guían la práctica, mas no la encuadran, teniendo en cuenta que las organizaciones educativas que decidan aplicar esta metodología tienen la posibilidad de reconfigurarla, mejorarla, modificarla y transformarla, para poder adaptarla a sus necesidades, intereses y convicciones.

Fullan (1994) se interroga acerca de cómo la escuela puede aprender lo que necesita para lograr la calidad educativa, qué métodos y estrategias debe ejecutar para lograr sus aspiraciones y expectativas, y cuáles son los procedimientos que le permiten cambiar y transformar su realidad educativa. Por su parte, Santos (2012) propone una serie de estrategias jerarquizadas por su nivel de concreción. De esta manera sugiere tres estrategias genéricas y diez estrategias específicas.

Dentro de las estrategias genéricas, Santos (2012) propone: la selección del profesorado, la formación del profesorado y la organización del profesorado. Asimismo, este autor presenta las siguientes estrategias específicas:

1. Proyecto de escuela democrática
2. Investigación-acción
3. Evaluación externa
4. Espacios para la reflexión compartida
5. Control democrático
6. Formación en la propia escuela
7. Innovaciones educativas
8. Elaboración de informes escritos
9. Transformación de la meritocracia
10. La fertilidad del error

Durante el desarrollo del proyecto MODEPED se configuró una metodología que tiene algunos puntos en común con las estrategias genéricas y específicas mencionadas anteriormente. Coincidimos en que es necesario seleccionar, formar y organizar a los profesores, pero sugerimos que este proceso no sea inducido o impuesto por vía externa ajena a la cotidianidad de la organización educativa. Es preciso que los propios profesores se organicen a sí mismos y, de manera autopoiética, gestionen su propio proceso de autoformación y transformación institucional. En este sentido, ellos mismos deben seleccionar a los profesores que integrarán las distintas comisiones y comités para desarrollar el proceso, de manera que se logre una participación individual y colectiva, oral y escrita, de todos y cada uno de ellos. Las comisiones deben estar integradas también por estudiantes y padres de familia.

Todos los actores educativos deben participar en este proceso. Esto garantiza su pertinencia, éxito y calidad, ya que "profesionales escasamente ilusionados, mal formados y pésimamente organizados difícilmente tendrán interés y capacidad para el esfuerzo, la reflexión y la mejora" (Santos, 2012, p. 99).

Por otro lado, como ya hemos expresado, la configuración del modelo pedagógico organizacional debe enriquecerse con los debates y desarrollos de las ciencias de la educación, la pedagogía, la teoría curricular y la didáctica. En el despliegue de sus componentes debe hacerse visible y evidente los aportes de estas ciencias y teorías educativas. En este sentido, es importante que los profesores logren crear comisiones y comités de reflexión, en correspondencia con la estructura del modelo pedagógico organizacional y con la dinámica del proceso. Precisamente, la novedad científica de esta investigación está dada en que no sólo se aporta una estructura para el modelo pedagógico de la escuela sino además una dinámica para su configuración.

Primeramente, proponemos crear comisiones o comités de reflexión en correspondencia con los componentes del modelo pedagógico organizacional, detallados en los primeros párrafos de este pre-scriptum. De esta manera, se sugiere la creación de un comité de reflexión integral (CRI) y varios comités de reflexión específica (CRE), al menos un comité para cada componente del modelo, aunque en la escuela se podrían crear menos o más comités, en dependencia de sus necesidades, condiciones e intereses.

Todos los comités, tanto el integral como los específicos, tienen la función de reflexionar y escribir de manera crítica sobre sus prácticas pedagógicas e ideas educativas, sobre la esencia, sentido, naturaleza y significado de la educación que desarrollan los profesores.

El CRI podría estar integrado por seis o más profesores (podrían ser menos), de los cuales algunos profesores podrían ser los coordinadores de cada uno de los CRE. Este CRI tendrá como función reflexionar, sistematizar, sintetizar, escribir y aprobar los aportes hechos por cada uno de los CRE, relacionados con la caracterización teórica y conceptualización, el perfil de los estudiantes y modelo de escuela, la fundamentación epistémica, el rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan, el enfoque de los componentes del proceso pedagógico, las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida y el perfil del profesor.

Desde esta perspectiva se podrían crear seis CRE, a saber:

CRE No. 1: Caracterización teórica y conceptualización
CRE No. 2: Perfil del estudiante y modelo de escuela
CRE No. 3: Fundamentación epistémica
CRE No. 4: Rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan
CRE No. 5: Enfoque de los componentes del proceso pedagógico
CRE No. 6: Características de la clase y perfil del profesor

Cada una de estas comisiones de reflexión podría estar integrada por varios actores educativos (profesores, estudiantes, padres de familia), e incluso cada comisión puede subdividirse en otras subcomisiones para reflexionar sobre algún aspecto específico dentro del componente que le corresponde a dicha comisión. Así, por ejemplo, la CRE No. 1: Caracterización teórica y

conceptualización, puede subdividirse en dos subcomisiones de reflexión, de la siguiente manera:

Subcomisión No. 1: Conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo humano

Subcomisión No. 2: Conceptualización de la educación como proceso formativo, desarrollador y autoconfiguracional. Aquí se deben responder las siguientes preguntas: ¿qué es educar?, ¿por qué y para qué educamos?

La CRE No. 2: Perfil del estudiante y modelo de escuela, puede dividirse en tres subcomisiones: Subcomisión No. 1: Principales problemas del contexto que debe saber solucionar el estudiante en cada uno de los niveles educativos por los que transita; Subcomisión No. 2: Caracterización del estudiante (competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener el estudiante en cada nivel educativo). Aquí se deben responder las siguientes preguntas: ¿cómo debe ser?, ¿cómo es?, ¿cómo desea ser?, ¿cómo puede ser?; y Subcomisión No. 3: Modelo de escuela. Es importante aquí reflexionar sobre el interrogante: ¿cuál es la escuela que visionamos?

La CRE No. 3: Fundamentación epistémica, se dedica a reflexionar sobre el fundamento filosófico, sociológico y antropológico de la propuesta pedagógica, se argumentan las teorías psicológicas y neurocientíficas en las que se sustenta la propuesta, así como el fundamento pedagógico de la misma. Esta comisión puede subdividirse en tantas subcomisiones como crean pertinentes los profesores, en dependencia del criterio de agrupamiento que empleen. En la mayoría de las escuelas objeto de estudio se crearon cinco o seis subcomisiones, una para cada tipo de ciencia: fundamentos filosóficos, fundamentos sociológicos, fundamentos antropológicos, fundamentos psicológicos, fundamentos neurocientíficos y fundamentos pedagógicos.

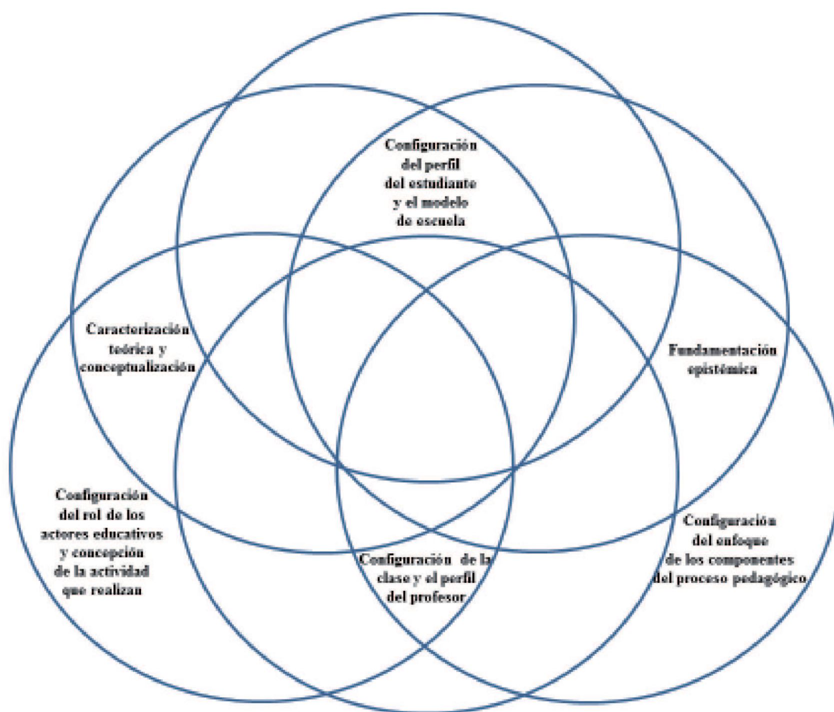
La CRE No. 4 podría denominarse: Rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan. Esta comisión se dedica a precisar el rol de los sujetos de la educación y las características de las acciones que ellos desarrollan. Así, se reflexiona sobre el rol del estudiante, la concepción del aprendizaje, el rol del profesor, la concepción de la enseñanza, el rol de la familia y la concepción de la formación desde la integración hogar-escuela. Esta comisión puede subdividirse en tres o en seis subcomisiones. En algunas organizaciones educativas conformaron tres subcomisiones (1-Concepción del aprendizaje y rol del estudiante, 2-Concepción de la enseñanza y rol del profesor y 3-Concepción de la formación desde la integración hogar-escuela y rol de la familia) y en otras organizaciones educativas crearon seis subcomisiones (1-Concepción del aprendizaje, 2-Rol del estudiante, 3-Concepción de la enseñanza, 4-Rol del profesor, 5-Concepción de la formación desde la integración hogar-escuela, y 6-Rol de la familia).

En todo caso esta subdivisión puede obedecer al número de profesores que tenga la organización educativa y/o a los intereses y expectativas de éstos. Lo importante es que se haga la reflexión en cada comisión y subcomisión, que se sistematicen las ideas y se escriba sobre lo reflexionado, y que luego se puedan debatir estos aspectos entre los miembros de las diversas comisiones y subcomisiones de reflexión. En la IE "Cristóbal Colón" (Morroa) se propuso agregar una subcomisión 7 para reflexionar sobre el rol del directivo docente y la concepción de la gestión educativa, propuesta que se extendió al resto

de las organizaciones educativas que participaron en el estudio y también se tuvo en cuenta para proponer una estructura del modelo pedagógico organizacional.

La CRE No. 5 reflexiona sobre el enfoque de los componentes del proceso pedagógico. Esta comisión le debe dar respuesta a las principales preguntas sobre el proceso de formación: ¿para qué enseñar y aprender?, ¿qué enseñar y aprender?, ¿cómo enseñar y aprender?, ¿con qué enseñar y aprender?, ¿qué y cómo evaluar? De esta manera, esta comisión podría formular las intencionalidades formativas, las características de los contenidos curriculares, la concepción de las estrategias metodológicas, las características de los recursos didácticos y el enfoque de la evaluación educativa. Como se aprecia, esta comisión podría estar integrada por cinco subcomisiones: 1-Intencionalidades formativas, 2-Características de los contenidos curriculares, 3-Concepción de las estrategias metodológicas, 4-Características de los recursos didácticos y 5-Enfoque de la evaluación educativa.

Y por último, la CRE No. 6: Características de la clase y perfil del profesor, podría estar conformada por dos subcomisiones y reflexionar sobre las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida y sobre el perfil del profesor para implementar dicha propuesta. Esta comisión, como las demás, tiene una alta responsabilidad, por cuanto se trata de especificar aquellos aspectos metodológicos invariantes para una clase en el modelo pedagógico que se ha configurado, sin que se convierta en una camisa de fuerza o en recetas absolutas invariables. Esta misma comisión propone el perfil del profesor institucional, para lo cual debe tener en cuenta los aportes de las comisiones anteriores, lo cual no limita que esta comisión comience su reflexión de manera simultánea a las demás, lo puede hacer así pero su trabajo crítico no termina hasta que no analice de manera reflexiva los aportes de las comisiones anteriores. Lo mismo debe hacer cada comisión. Por ejemplo, la CRE No. 5: Enfoque de los componentes del proceso pedagógico, culminará su reflexión escrita cuando haya analizado de manera detallada lo escrito por la CRE No. 4: Rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan. Asimismo, la CRE No. 4 se nutre de los aportes de la CRE No. 3: Fundamentación epistémica, y ésta se sustenta en las reflexiones de la CRE No. 1: Caracterización teórica y conceptualización, y la CRE No. 2: Perfil del estudiante y modelo de escuela, y así sucesivamente, en un proceso escalonado, concatenado, en forma de eslabones. En este sentido podría decirse que el proceso de reflexión de las comisiones es un proceso configurativo y que los componentes del modelo pedagógico organizacional a la vez constituyen eslabones metodológicos o configuraciones conceptuales comprensivas.



Es importante que cada comisión de reflexión y cada subcomisión seleccione un coordinador, un profesor representante de los demás miembros de la comisión o subcomisión, quien sintetiza, escribe y sustenta ante los demás profesores de otras comisiones y subcomisiones el trabajo configurado por todos de manera colectiva, para ser sometido a un análisis crítico y mejorarlo, no sólo con la expectativa de que se elabore un documento como producto final, sino como medio, herramienta y pretexto para el aprendizaje individual y colectivo, constante y permanente, de la organización educativa.

El modelo pedagógico es un proceso y a la vez un proyecto flexible, creativo, dinámico, original e integrador de las acciones de todos los actores educativos, abierto a la realidad educativa de la organización. Además de la anterior distribución por comisiones, la metodología para configurar el modelo pedagógico organizacional incluye principios epistemológicos, condiciones ontológicas y eslabones metodológicos que deben ser tenidos en cuenta.

En este libro se proponen cuatro principios epistemológicos básicos para desarrollar el proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa: participación, viabilidad, flexibilidad y contextualización. Las tres condiciones ontológicas esenciales son: sensibilización, motivación y concientización. Los eslabones metodológicos propuestos son: diseño, desarrollo y evaluación, en correspondencia con las fases y etapas del currículo definidas por Álvarez (1997).

Principios epistemológicos

La participación es el principio central de todo el proceso configurativo, expresa la necesidad de que todos los actores educativos participen en el proceso y en cada una de sus etapas. La participación es una necesidad inmanente al ser humano. Si algún profesor o los estudiantes o padres de familia no participan en el proceso, entonces se sentirán aislados, sentirán que sus voces no son escuchadas, que no están siendo tenidos en cuenta en los procesos organizacionales y, por consiguiente, no habrá motivación, ni compromiso ni sentido de pertenencia con la organización educativa. Los seres humanos nos comprometemos con los procesos cuando participamos, reflexionamos, hacemos aportes y sugerencias, nos tienen en cuenta y escuchan nuestra voz. De esta manera nos sentimos motivados y tendremos sentido de pertenencia por la organización que nos acoge.

El principio de viabilidad expresa el imperativo de delinear prioridades de acción pedagógica, curricular y didáctica, así como tener en cuenta los recursos disponibles en la organización educativa para la aplicación del modelo pedagógico que se pretende asumir.

La flexibilidad es un principio que expresa la esencia, carácter y naturaleza del modelo pedagógico. No debe ser rígido, esquemático ni dogmático, debe tener la posibilidad de ajustarse, rediseñarse y reconfigurarse, atendiendo a la configuración de la personalidad de los estudiantes y a la marcha del proceso formativo. Debe ser flexible desde el punto de vista pedagógico, curricular y didáctico y no convertirse en una camisa de fuerza para los profesores y estudiantes. Incluye las regularidades e invariantes pedagógicas sin el ánimo de que sean verdades absolutas y lineamientos arbitrarios, absorbentes y rígidos.

Y por último, el principio de contextualización indica que el modelo pedagógico organizacional debe adecuarse y ajustarse a las condiciones, exigencias y demandas de la realidad educativa y sociocultural de la organización educativa.

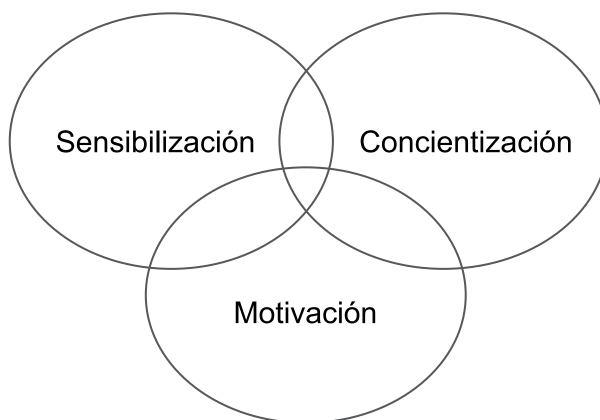
Condiciones ontológicas

Las condiciones ontológicas son aquellas disposiciones y facultades del ser humano en un momento determinado, es decir aquellas especificidades de carácter psicosocial, cognitivo y emocional de los actores educativos.

Como ya hemos expresado, las condiciones ontológicas esenciales de este arduo proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional son: concientización, motivación y sensibilización. Si los profesores no se concientizan, motivan y sensibilizan con la necesidad de llevar a cabo dicho proceso, pues muy difícilmente lograrán resultados significativos. En cambio, profesores motivados, sensibles y conscientes del sentido y significado de la actividad serán un motor de impulso a la acción autoconfigurativa, en la cual se deben tener en cuenta los principios epistemológicos explicados anteriormente.

Estas tres condiciones ontológicas emergen de forma configurativa durante el proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, es decir, no hay un momento lineal y secuencial de motivación, uno de sensibilización y otro de concientización. El carácter configurativo

de las condiciones ontológicas está dado en que la motivación de los actores educativos genera sensibilización y concientización, igualmente un profesor, estudiante o padre de familia sensibilizado estará más motivado y será consciente de la importancia y necesidad de su participación en el proceso. Asimismo si los actores educativos están concientizados, esto generará motivación y sensibilización.



Condiciones Ontológicas

Estas condiciones ontológicas se deben cumplir en la configuración de cada uno de los seis componentes del modelo pedagógico de la organización educativa y en cada uno de los tres eslabones metodológicos.

Eslabones metodológicos.

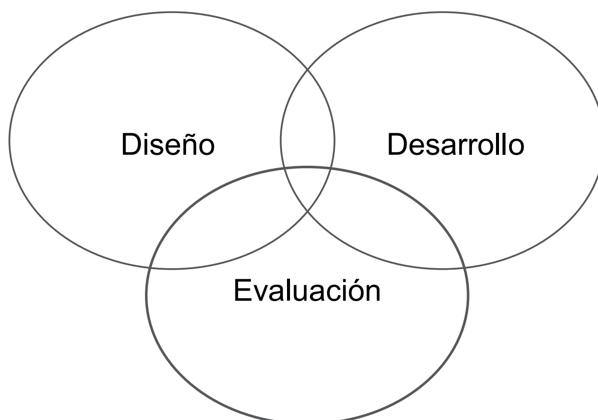
Como ya hemos afirmado, son tres los eslabones metodológicos: diseño, desarrollo y evaluación. Al eslabón de diseño corresponde el modelo pedagógico que los actores educativos conciben y piensan el modelo que desean. El enfoque formativo que desean y asumen los actores educativos está reflejado en el modelo pedagógico pensado. La dimensión dinámica del modelo pedagógico se expresa en el eslabón de desarrollo, el cual no es más que el proceso formativo en su expresión aplicativa, en su ejecución. La evaluación es el eslabón metodológico del modelo que posee el sentido de retroalimentar el propio modelo y la práctica pedagógica de los profesores. Como se aprecia, el carácter dinámico del modelo implica una evaluación no como acto final sino como afluencia durante la ejecución de los diversos eslabones por los cuales transita el modelo pedagógico. Es decir, emerge del diseño y del desarrollo pero no es un momento específico y estático del proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional.

En el acto de educar cobra vida, se manifiesta y se materializa el modelo pensado (diseño), es por ello que podemos decir que el desarrollo es el modelo pedagógico vivido, experimentado, vivenciado, que también adopta

las particularidades psicológicas y concepciones pedagógicas, curriculares y didácticas de los actores educativos. De ahí que el desarrollo no sea una etapa contigua al diseño, es más bien un eslabón que se configura con éste, formando un par dialéctico y complementario: al diseñar el modelo éste se desarrolla, y al desarrollarlo, éste se rediseña. Esto permite que no haya una distancia tan desproporcionada entre el desarrollo y el diseño, como ocurre en ocasiones en las organizaciones educativas. A veces apreciamos una diferencia sustancial entre el modelo vivido y el modelo pensado, pero esto sucede porque el modelo no se vive al pensarlo y no se piensa al vivirlo, pero si los profesores vivimos el modelo pedagógico al pensarlo, y lo pensamos al vivirlo, entonces ambos momentos se funden en un solo momento configurativo.

Es cierto que la realidad educativa vivida es impredecible y es mucho más rica que la realidad educativa pensada, pero si la práctica pedagógica de los profesores se vive y se piensa, y se piensa y se vive, de manera simultánea y dialéctica, entonces no se perciben las fronteras entre uno y otro momento metodológico, se funden en un solo proceso. No obstante, el modelo pedagógico será pertinente y de calidad cuando es apreciable en la cotidianidad de los actores educativos lo que ellos mismos voluntariamente han declarado que son y hacen, es decir, cuando se aprecia armonía y coherencia. Si los profesores hacen en su práctica pedagógica lo que manifiestan de manera oral en las reflexiones en cada una de las comisiones, y lo que escribieron en el documento macrocurricular denominado Modelo Pedagógico Organizacional, entonces modelo vivido y modelo pensado son lo mismo.

Eslabones Metodológicos



En el apéndice 2 puede apreciarse que en cada uno de los eslabones metodológicos de diseño, desarrollo y evaluación deben cumplirse las condiciones ontológicas de sensibilización, concientización y motivación. Este proceso configurativo de los eslabones metodológicos y las condiciones ontológicas se resume de la siguiente manera:

» **Diseño:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

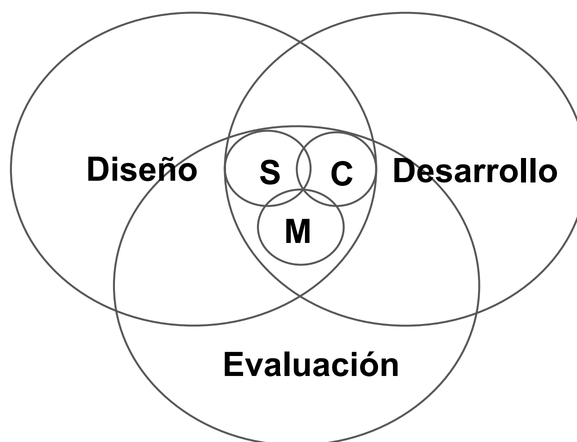
» **Desarrollo:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

» **Evaluación:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

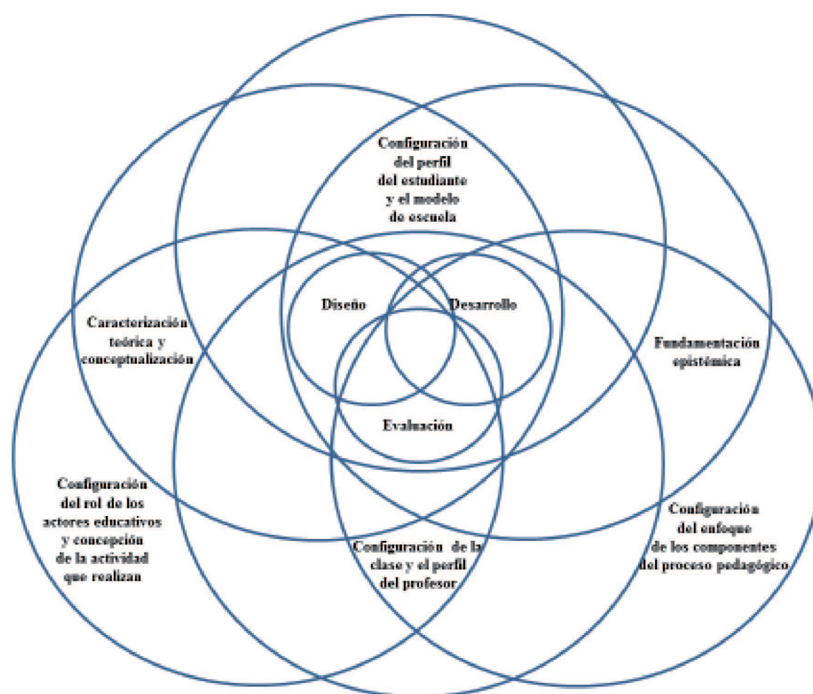
Es preciso destacar que la sensibilización, concientización y motivación, constituyen condiciones ontológicas que se entrelazan con los eslabones metodológicos de diseño, desarrollo y evaluación, en el sentido de que en cada uno de estos tres momentos configurativos; los actores educativos se sensibilizan, se concientizan y se motivan, a la vez que se autoforman de manera individual y colectiva que, en última instancia es la intención del proceso configurativo del modelo pedagógico: la transformación de la organización mediante la formación de sus actores educativos.



Asimismo, la sincronía entre estos eslabones metodológicos y la estructura del modelo pedagógico es esencial para el mejoramiento y conservación de la calidad del proceso y para una configuración dinámica, sostenible y sustentable de las organizaciones educativas. La configuración de cada uno de los componentes del modelo pedagógico de la organización educativa puede ser considerada una etapa del proceso, en este sentido el mismo se desarrollaría en seis etapas secuenciales, en el mismo orden en que aparecen estructuralmente en el modelo pedagógico, pero como en el proceso configurativo estas etapas se pueden desarrollar de manera simultánea, entonces también pueden ser consideradas macroeslabones. A continuación se resume esta interacción:

- **Caracterización teórica y conceptualización:**
  - Diseño
  - Desarrollo
  - Evaluación
- **Configuración del perfil del estudiante y el modelo de escuela:**
  - Diseño
  - Desarrollo
  - Evaluación
- **Fundamentación epistémica:**
  - Diseño
  - Desarrollo
  - Evaluación
- **Configuración del rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan:**
  - Diseño
  - Desarrollo
  - Evaluación
- **Configuración del enfoque de los componentes del proceso pedagógico:**
  - Diseño
  - Desarrollo
  - Evaluación
- **Configuración de las características de la clase y perfil del profesor:**
  - Diseño
  - Desarrollo
  - Evaluación

Los macroeslabones (etapas desarrolladas simultáneamente), muestran el carácter dinámico y configurativo del proceso, además éstas coinciden con los componentes estructurales del modelo pedagógico. Los tres eslabones metodológicos se despliegan en la configuración de cada uno de los seis componentes estructurales del modelo pedagógico de la organización educativa (Apéndice 3), los cuales adoptan la forma de etapas o macroeslabones, en dependencia de la forma en que la organización educativa desarrolle el proceso: secuencialmente o de manera simultánea.



Este enfoque del modelo como proceso y no sólo como documento aporta una visión configuracional del proceso formativo. De esta manera, el modelo no es sólo un documento, un plan, un programa o un diseño, sino que implica además su desarrollo y la evaluación. Quien lo configura no es sólo el profesor (diseñador), sino todos los actores educativos, quienes lo piensan, lo idean de manera sistematizada, lo viven y valoran, para comprender sus prácticas y poder contribuir a la transformación de la organización educativa.

Este proceso se configura a partir de un sistema de acciones reflexivas que desarrollan los actores educativos. Estas acciones no son lineales ni secuenciales sino configurativas. No debe desarrollarse inicialmente una etapa de elaboración del modelo pedagógico para luego desarrollar una etapa de implementación y finalmente una etapa evaluativa. El proceso no es rectilíneo

sino circular. En la misma medida en que los profesores reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y elaboran determinados componentes del modelo, en esa misma medida van implementando en sus clases cotidianas los hallazgos y aportes de cada una de las comisiones.

Las tradicionales etapas de elaboración, implementación y evaluación, se integran de manera simultánea en un solo proceso configurativo. El diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso constituyen una configuración tríadica. No son etapas del proceso sino eslabones, debido a las interconexiones e interdependencias que existen entre ellos. Mientras los profesores aparentemente están diseñando un modelo pedagógico, de manera simultánea están aplicándolo, y al mismo tiempo están evaluando su desempeño y la pertinencia y coherencia de dicho modelo para su contexto educativo. Asimismo, la implementación del modelo les permite evaluarlo y continuar el proceso de reconfiguración. Y por otro lado, cualquier acción evaluativa o de diagnóstico con fines valorativos que desarrollen los actores educativos, es a la vez una acción de diseño y aplicación.

Estos tres momentos metodológicos son inseparables, sólo los separamos teóricamente, y a partir de una abstracción, para poder estudiarlos, pero en la práctica pedagógica de los profesores no es posible separarlos, por eso decimos que constituyen una configuración tríadica, y por eso decimos que son eslabones metodológicos. Como se aprecia, el proceso de configuración del modelo pedagógico en su estructura y en su dinámica es una configuración de configuraciones, que se resume de la siguiente manera:

- **Caracterización teórica y conceptualización:**
  - **Diseño:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
  - **Desarrollo:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
  - **Evaluación:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
- **Configuración del perfil del estudiante y el modelo de escuela:**
  - **Diseño:**
    - Sensibilización
    - Concientización.
    - Motivación

» **Desarrollo:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

» **Evaluación:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

✲ Fundamentación epistémica:

» **Diseño:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

» **Desarrollo:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

» **Evaluación:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

✲ Configuración del rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan:

» **Diseño:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

» **Desarrollo:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

» **Evaluación:**

- Sensibilización
- Concientización
- Motivación

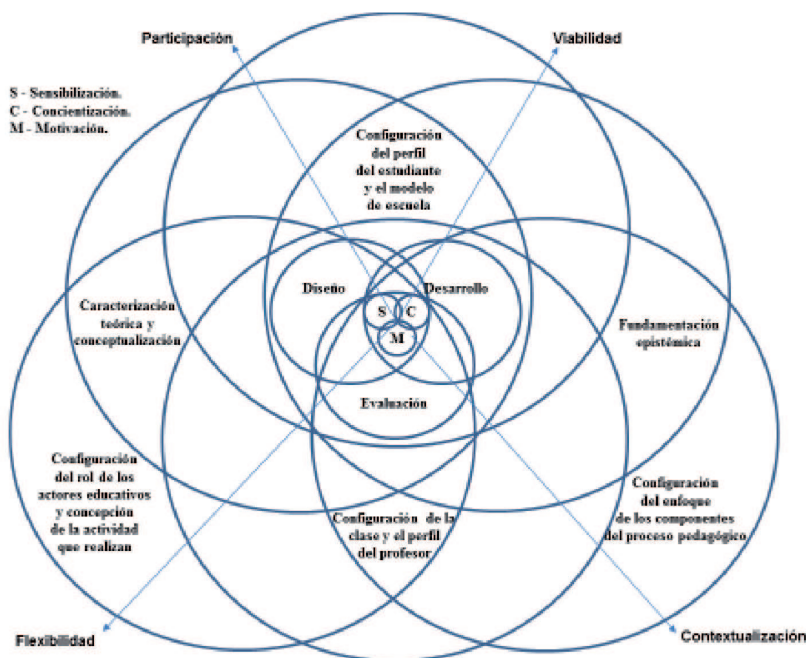
- **Configuración del enfoque de los componentes del proceso pedagógico:**

  - **Diseño:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
  - **Desarrollo:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
  - **Evaluación:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación

- **Configuración de las características de la clase y perfil del profesor:**

  - **Diseño:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
  - **Desarrollo:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación
  - **Evaluación:**
    - Sensibilización
    - Concientización
    - Motivación

Resumiendo, en esta metodología configurativa para elaborar el modelo pedagógico de la organización educativa se tienen en cuenta los seis componentes estructurales del modelo pedagógico, las tres condiciones ontológicas, los cuatro principios epistemológicos y los tres eslabones metodológicos.



Durante la aplicación de esta metodología orientadora se podrían combinar de manera creativa y contextualizada las iniciativas prácticas propuestas por Santos (2012):

- Creación de una biblioteca pedagógica en la escuela
- Diálogo escrito y oral con padres de familia
- Valoración de estudiantes egresados
- Facilitadores (asesores) externos a la escuela
- Grabación y análisis de las sesiones desarrolladas
- Intercambio pedagógico entre escuelas
- Análisis y valoración de iniciativas realizadas por otras escuelas
- Sesiones del claustro de docentes para el aprendizaje
- Tiempos sabáticos del profesorado para el estudio de experiencias en otras instituciones educativas

Es importante destacar que en cualquiera de las iniciativas prácticas propuestas por Santos (2012), los profesores no deben dejar de escribir sus reflexiones y conclusiones. Somos un país con una extraordinaria tradición oral y emerge el pánico y el terror cuando nos enfrentamos a una hoja en blanco. Gabriel García Márquez es una de las pocas excepciones.

Los contenidos expuestos en este libro no pretenden convertirse en verdades absolutas ni constituir un manual de instrucciones. Para la configuración del modelo pedagógico de las organizaciones educativas es necesario que los profesores y toda la comunidad educativa participen de manera activa y protagónica haciendo sus propuestas en las reuniones metodológicas que desarrollen, e incluso, escribiendo y sistematizando dichas propuestas.

El profesor tiene que arriesgarse y ser valiente al exponer sus ideas en el proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional. "Intento aprender del artista el difícil arte de arriesgarse y de ser valiente" (Bauman, 2007, p. 96). Debe ser un artista, sin dejar de ser un académico. Es importante lograr que los profesores de las organizaciones educativas asuman y apliquen métodos hermenéuticos de investigación, la investigación-acción participativa, las técnicas de reconfiguración de los procesos educativos y los procedimientos de producción escrita. "De esta forma, los docentes estarán en capacidad de desmontar algunos significados naturalmente aceptados de lo que es la educación, la pedagogía, la mente del niño, los textos escolares, la socialización política, etc." (Herrera, 2013, p. 117).

Si bien es cierto que no existe una esencia o naturaleza humana dada nuestra singularidad caracterizada por nuestra pluralidad, sí es muy cierto que la ontología del ser humano, su esencia y su naturaleza, está caracterizada por el lenguaje: oral y escrito; expresión, lectura y escritura. Sin embargo, leer y escribir no son sólo habilidades o destrezas mentales, constituyen la configuración lingüística que caracteriza la acción humana. Al leer y al escribir los seres humanos tenemos la maravillosa posibilidad, con nuestra acción discursiva, de iniciar un nuevo mundo y ser libres. Nacemos de nuevo cada vez que leemos o escribimos un nuevo texto. Nuestra libertad, caracterizada por la pluralidad humana, se manifiesta cuando escribimos y así configuramos nuestro propio mundo. Los profesores configuran su propio mundo pedagógico cuando leen, reflexionan, debaten sobre un tema educativo, pedagógico, curricular o didáctico, y cuando sistematizan y escriben sobre su propia praxis pedagógica cotidiana. La escritura es la esencia del proceso de configuración del modelo pedagógico organizacional. Y la escritura depende de la lectura. Para configurar el modelo pedagógico de la escuela debemos leer sobre temas educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos y evaluativos.

Existen tres tipos básicos de lectura: literal, inferencial y crítica. Esta última facilita la escritura crítica, la que permite una comprensión crítica que sólo es posible mediante un pensamiento configuracional (Ortiz & Salcedo, 2014), holístico, sistémico, complejo e integrador, un pensamiento que configura la reflexión, la voluntad y el juicio, develando la diversidad de significados y sentidos del texto y del contexto. Sin lugar a dudas, mediante la escritura mostramos quienes somos, en nuestro texto escrito se devela nuestra voz, nuestras emociones, sentimientos, afectos, actitudes y valores, nuestros conocimientos y experiencias, nuestra identidad, a partir de la pluralidad que nos caracteriza como humanos.

En la concepción de Gadamer (2012), escribir no es simplemente plasmar algo en un papel para ser leído por uno mismo o por otra persona, sino un verdadero escribir que "crea" algo para alguien. El modelo pedagógico se escribe para los propios profesores de la organización educativa, para to-

dos los miembros de la comunidad educativa, y para nuevos agentes que la escuela pretenda seducir. Por tanto, los profesores deben "tener la capacidad de «escribir», es decir, de compensar, mediante su estilo, todo lo que en el intercambio lingüístico inmediato hay de coloración emocional, de gesto simbólico, entonación, modulación, etc." (p. 57). La calidad del documento donde se esboza el modelo pedagógico organizacional se valora por su capacidad de lograr "la misma fuerza lingüística que hay en el intercambio inmediato de palabras" (p. 58), o quizá una fuerza mayor de la lograda cuando dos profesores conversan sobre temas educativos y/o pedagógicos.

El documento donde se caracteriza el modelo pedagógico organizacional puede ser leído por cualquier persona, esté relacionada o no con la organización educativa. De ahí que es importante hacer un despliegue lingüístico orientado a la comprensión por parte del lector. "La articulación, la modulación, el ritmo del discurso, intenso o suave, el énfasis, ligeras alusiones y {...} el titubeo, la pausa, el buscar y encontrar la palabra {...}, todo ello debe ser sustituido por no otra cosa que signos escritos" (p. 85). El modelo pedagógico de la institución debe escribirse en función de todos los actores educativos, debe redactarse en un lenguaje claro y comprensible sin descuidar el rigor académico, integrando la doxa y la episteme. Debe ser legible, armónico y coherente. "La expresión lingüística de lo que se quiere decir debe, pues, estar configurada de tal manera que sin añadir indicaciones del tono, sin gesticulación, etc., se articule a sí mismo y haga presente lo que se ha querido decir" (p. 98).

Tanto el discurso académico como el texto académico son configurados por un ser humano y van dirigidos a otros seres humanos. Aunque el discurso y el texto académico se concretan en áreas especializadas y con nociones y categorías propias de las ciencias, no deben ser concebidos sólo para los científicos sino además para la sociedad en general, por cuanto la finalidad de la ciencia es comprender para emancipar y facilitar la felicidad humana. De ahí que el modelo pedagógico organizacional, independientemente de que sea un documento macrocurricular de la organización educativa, es también un documento social, al cual deben tener acceso no sólo todos los actores educativos de la escuela sino además toda la sociedad en general. No tiene sentido configurar un discurso y un texto académico sólo para los profesores y estudiantes de la organización educativa, porque entonces nuestra acción discursiva y escritural estaría encerrada en un círculo vicioso, no virtuoso ni creativo y mucho menos configuracional, que debe ser la condición del discurso y del texto académico expresados en el modelo pedagógico de la organización educativa. El discurso y el texto académico contextual y pertinente deben estar dirigidos a los usuarios sociales, no sólo a los profesores y estudiantes de la escuela, sino además a los seres humanos que necesitan verse reflejados en nuestra acción discursiva y escritural, que es la que permite configurar el mundo en que vivimos.

El profesor no sólo debe cumplir su rol de enseñar, educar o formar en la institución, debe además desempeñar otros roles en los que debe sustentar su enseñanza: los roles de investigar y escribir. Utilizando la metáfora del edificio podría decir que la investigación constituye el estudio del suelo, la escritura es el cimiento, y la enseñanza es el edificio que construimos los profesores en la institución de educación. Investigamos para escribir y así poder enseñar sobre lo que investigamos y escribimos.

El fin de la escritura académica y científica es la felicidad humana, lo cual es posible si logramos, a través de la escritura, comprender para emancipar y comprendernos a nosotros mismos para auto-emanciparnos. Cuando escribimos a la vez estamos comprendiendo, escribir es una forma de comprender el objeto de estudio o de escritura, pero al mismo tiempo tenemos la posibilidad de la autocomprensión y la comprensión del mundo en el que vivimos, incluyendo a los demás seres humanos y a nosotros mismos, para emanciparnos y ser felices. Aquí entiendo la noción de mundo al estilo arendtiano, el mundo es todo lo que existe entre nosotros, no es algo que está afuera, no es algo fáctico, objetivo y ya dado, el mundo es una relación entre humanos, y una forma de relacionarnos es la escritura, el mundo en el que vivimos lo configuramos nosotros mismos de manera lingüística. La gramatología es nuestro mundo, por decirlo con palabras de Derrida (2012).

Es importante que los profesores nos dediquemos a describir de manera escrita nuestra práctica educativa. En este proceso de escritura debemos organizar nuestras ideas, develar redes de relaciones, argumentar, para poder comprender el entramado y las configuraciones que subyacen en los actos educativos. Debemos sistematizar el pensamiento caótico que tenemos sobre la educación (Santos, 2012).

La escritura nos permite aparecer en el mundo, es nuestra posibilidad de existencia, nuestra posibilidad de nacer de nuevo, después de nuestro nacimiento biológico. Mediante la escritura mostramos quienes somos y comprendemos el mundo en que vivimos que nosotros mismos configuramos para ser felices. Escribir nuestras reflexiones curriculares y didácticas en el modelo pedagógico organizacional es una forma que tenemos los profesores de ser felices, una forma de aparecer en el proceso de formación, una forma de ser y mostrar nuestra identidad. Mediante este acto plasmamos en el macrocurrículo de la institución nuestros más sinceros y firmes propósitos, aspiraciones, expectativas y acciones curriculares y didácticas por desarrollar en función de la calidad de la formación de los estudiantes.

Los seres humanos somos configuraciones lingüísticas y vivimos un mundo configurado por nuestro propio lenguaje. La doxa, en tanto opinión individual, en su acontecer lingüístico, social y cultural, deviene en una episteme sólida que se cimenta en la cotidianidad humana. Muchas definiciones conceptuales aceptadas han sido configuradas de manera doxática, y hoy constituyen fundamentos epistémicos de las prácticas pedagógicas que desarrollamos los profesores. Urge entonces reconfigurar nuestro saber pedagógico, lo cual es posible quitando el trono científico a algunos significados que guían nuestra práctica pedagógica, develando el sentido que le damos a los principales conceptos y nociones que nos aprisionan en nuestra cotidianidad. Y esto es posible si le damos la bienvenida al diálogo profesional abierto, al debate respetuoso y a la investigación dialógica, cultural y participativa, que privilegie más la pregunta que la respuesta. Debemos traer a Sócrates a nuestras organizaciones educativas.

Es evidente que la metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa, e incluso el modelo como tal, no son un fin sí mismo, ambos constituyen herramientas educativas, son medios para alcanzar el fin: el mejoramiento constante de la calidad educativa a través del aprendizaje organizacional colectivo.

CAPÍTULO I

CARACTERIZACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUALIZACIÓN

Como explicamos en el pre-scriptum de este libro, la CRE No. 1 es la encargada de configurar el primer componente del modelo pedagógico de la organización educativa, que hemos denominado Caracterización teórica y conceptualización. Esta comisión puede subdividirse en dos subcomisiones de reflexión, de la siguiente manera:

Subcomisión No. 1: Conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo o configuración humana

Subcomisión No. 2: Conceptualización de la educación como proceso formativo, desarrollador y auto-configuracional. Aquí se deben responder las siguientes preguntas: ¿qué es educar?, ¿por qué y para qué educamos?, ¿qué sentido y significado tiene la educación?

El trabajo reflexivo puede hacerse por cada una de las dos subcomisiones de manera simultánea, sin embargo, es imprescindible que todos y cada uno de los profesores aporten sus reflexiones en cada uno de los dos aspectos que integran este primer componente. Los coordinadores de cada una de estas subcomisiones, junto al coordinador del CRE No. 1, serán los encargados de configurar todo este componente del modelo pedagógico de la organización educativa.

Es interesante destacar que los profesores de la IE "María Goretti" (Montelíbano, Córdoba), junto a los estudiantes, directivos docentes y padres de familia, cuando desarrollaron los diversos grupos de discusión y se preguntaron por qué y para qué educamos, asumieron que se educa para la singularidad, autonomía, apertura, trascendencia, adaptación activa, motivación intrínseca, responsabilidad, libertad y creatividad. Afirman que se educa para que el ser humano pueda desenvolverse en la vida como una persona crítica, amorosa, consciente, autónoma, responsable, capaz de valorarse y de valorar a los demás; además educamos para contribuir a su perfeccionamiento personal.

A continuación vamos a repasar algunos de los principales conceptos sobre los que los profesores deben reflexionar en este punto de inicio para la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. Así, vamos a conceptualizar, caracterizar y relacionar las nociones de educación, instrucción, desarrollo y formación, con el fin de que sean útiles y sirvan de referencia para los profesores lectores de este libro y demás personas interesadas no sólo en el diseño macrocurricular sino en tener una cultura pedagógica general.

1.1 -Educación

En la actualidad, Colombia tiene unas fuerzas armadas conformadas por 480.000 hombres y mujeres, un enorme ejército si tenemos en cuenta que nuestro país cuenta con menos de 50.000.000 de habitantes. Estas cifras contrastan con México, país que con 120 millones de habitantes tiene un ejército de apenas 270.000 efectivos, y Brasil, gigante latinoamericano con 200 millones de habitantes (cuatro veces la población de Colombia), y sin embargo tiene un ejército de sólo 350.000 hombres.

La realidad colombiana no es una situación que surge en la actualidad. Es el legado del período de la Independencia, en el que al terminar, sólo existían dos grandes estructuras organizadas en todo el territorio nacional: la Iglesia y el ejército. Esto da cuenta de la ausencia de una educación sólida, armónicamente concebida y estructurada de manera coherente desde una concepción escolar. La Iglesia y el ejército solapan la escuela.

Si bien es cierto que se han hecho ingentes esfuerzos para reducir el ejército, las armas, no los libros, han decidido el destino de la nación durante el siglo anterior y comienzos del siglo XXI. Las cifras de aquella época son extraordinarias, es como si tuviésemos en la actualidad un ejército de 1.200.000 personas, por cuanto aquel ejército de la Gran Colombia contaba con 30.000 efectivos pero existía una pequeña población de apenas 1.250.000 habitantes. ¿Cuál sería la noción de educación que se tenía en aquel período oscuro?, ¿cómo conceptualizamos hoy la educación los colombianos?

Desde la época de la República en Colombia ha habido una inmensa pugna entre quienes consideraban que la educación dañaría a la mayoría de los votantes “obedeciendo sólo a la fe y al fanatismo inoculado desde los púlpitos” y quienes querían “impulsar la educación moderna y la lectura libre para formar electores conscientes y abiertos a nuevas ideas” (Ospina, 2013, p. 82).

Es cierto que podemos afirmar que en Colombia vivimos en una democracia si tenemos en cuenta que a los 18 años de edad ya un joven puede acceder a la ciudadanía, desde el temprano 1957 las mujeres también pudieron votar y de manera regular el pueblo asiste a las urnas. Sin embargo, es sintomático en nuestra democracia “una estrategia del terror que no podemos decir que haya sido política del Estado pero que ha imperado a pesar suyo y a menudo con su complicidad” (Ospina, 2013, p. 82), los pactos antidemocráticos, el sectarismo político, el fanatismo religioso, el control militar y el fraude de los que hacían el escrutinio en las urnas. Estos males sociales son consecuencia de la no claridad conceptual y praxiológica de la verdadera finalidad, ideal e intencionalidades formativas de la educación, no sólo a nivel escolar sino familiar y social en general, a pesar de lo que se esboza en la legislación educativa colombiana.

En Colombia existe una tendencia a destacar el aprendizaje como la base fundamental del proceso formativo; sin embargo, si analizamos el camino que ha transitado la educación en nuestro país, podemos percibir que los procesos de formación se han caracterizado por centrarse más en la enseñanza que en el aprendizaje. En Colombia solamente se han realizado dos reformas estructurales del sistema educativo. La primera reforma se hizo a inicios del siglo XX, por medio de la ley 39 de 1903 sobre la Instrucción Pública por primera vez se organiza la educación bajo la responsabilidad

del Ministerio de Instrucción Pública. Es inverosímil que en esta ley, siendo un decreto educativo, no se define qué es la educación ni sus objetivos. La segunda reforma se hizo por medio de la ley 115 de 1994, en la que se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Se percibe un cambio de concepción: la visión de la educación como un proceso de instrucción se modifica por la concepción de la educación como un proceso de formación, sin embargo, esta concepción no se ha manifestado con claridad e ímpetu en la práctica pedagógica de los profesores.

En su maravilloso libro *Sin fines de lucro*, Nussbaum (2013) afirma que el futuro de la democracia a escala mundial cuelga de un hilo. Afirma esto porque advierte que las sociedades democráticas no están enseñando a sus jóvenes habilidades y competencias necesarias para mantener la vitalidad de la democracia. Los Estados nacionales y los sistemas educativos están sedientos de dinero y sus acciones están encaminadas a producir máquinas utilitarias, en lugar de "ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos" (p.20).

Bienvenida esta advertencia de Nussbaum, y a tiempo, por cuanto el pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación, cualidades importantes para el desarrollo humano, están siendo desterradas de los currículos actuales, y este componente humanístico de las ciencias está siendo sustituido por un enfoque de competencias laborales e instrumentales, encaminado al logro de la eficiencia y la rentabilidad, decisión que pone en peligro la estabilidad de la sociedad democrática. Si bien es cierto que el desarrollo de la ciencia y la tecnología es necesario para el desarrollo societal, también es cierto que otras capacidades igualmente fundamentales para el desarrollo humano y la calidad de vida no se están teniendo en cuenta en los diseños curriculares y en la elaboración de los modelos pedagógicos organizacionales.

La economía liberal ha desvirtuado los fines para los cuales fue concebida la educación. Las humanidades, y especialmente las artes, son experiencias imprescindibles en la formación general y el desarrollo integral del ser humano. Y ese es el reclamo que hace Nussbaum (2013), como humanista: tener en cuenta las humanidades y las artes en el fortalecimiento de la democracia como garantía de nuestra ciudadanía para no ser simples consumidores en una sociedad líquida. La solución de los principales problemas que afronta la humanidad en la actualidad no está representada solamente en el desarrollo científico y tecnológico, es necesario además cultivar la comprensión, la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico y reflexivo.

En esta conceptualización los actores educativos de la IE "Concentración Educativa del Sur de Montelíbano (CESUM)" (Montelíbano) desarrollaron varias sesiones en los cuatro grupos de discusión (estudiantes, profesores, padres de familia y directivos docentes), con el de responder la pregunta: ¿por qué y para qué educamos?

Ellos consideran que toda persona requiere humanizarse y reestructurar sus esquemas mentales que le permitan tomar parte activa en una sociedad de cambio; ya que la persona de una u otra forma se ha estado educando, desde sus inicios en el vientre de la madre, luego en el seno del hogar, más tarde en la escuela y la sociedad de la cuales ha adquirido un aprendizaje en

valores, socializador y desarrollo cognitivo, que para bien o para mal han de influir en el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la personalidad y que será modelada u orientada por la escuela como agente socializador y transformador para alcanzar finalmente un equilibrio en lo afectivo, cognitivo y en valores, que impacte la sociedad, siendo capaz de transformar su entorno proponiendo y dando soluciones a problemas que enfrenta en ese momento su núcleo social.

Es conocido que las primeras reflexiones sistematizadas, armónicas y coherentes sobre lo educativo emergen en las obras de Comenio (2012), Rousseau (2011), Pestalozzi (2011) y Herbart (1935). En la pedagogía alemana, además de los aportes originarios de Herbart, encontramos los trabajos de Kant (2013), Natorp (1915), Dilthey (1951, 1980), Simmel (2008), Luhmann (1996) y Luhmann y Schorr (1990, 1993). En Francia se destacan, entre otros, Hubert (1965), Durkheim (1976, 2002), Mialaret (1976, 1985), Perrenaud (1999), Meirieu (2001, 2009, 2011) y Ranciére (2010). En España sobresalen los aportes de García (1984), Monereo (1988), Coll (1994), Bisquerra (1998), Traveset (2013), Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona (2008) y Santos (2012/2000). La pedagogía anglosajona tiene entre sus principales representantes a Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004) y Bruner (2012, 2000).

En Latinoamérica son significativos los trabajos de Solari (1966), Lemus (1969), Luzuriaga (1984), Prieto (1985), Saavedra & Suárez (2001), Medina & Salvador (2002), Hoyos *et al.* (2010), Civarolo (2011), Díaz-Barriga (2012), Trejo (2012) y Mendoza (2015).

Asimismo, en el continente latinoamericano son relevantes los trabajos de autores cubanos y colombianos. En Cuba se destacan De la Torre (1904), Aguayo (1927, 1933), González (1946), Álvarez de Zayas (1992), López (1996), Álvarez de Zayas (1997), Fuentes & Álvarez (1998), y Addine (1998, 2004). En Colombia resaltan Zuluaga (1979, 1987, 1988, 2001, 2003, 2005), De Zubiría (1994, 2011), Zambrano (2001, 2006, 2011), De Zubiría y De Zubiría (2002), De Zubiría (2004, 2006, 2008a, 2008b, 2008c), Flórez (2005), Quinceno (2005, 2015), Tamayo (2007), Runge (2008, 2015), Ríos (2008), Martínez (2010), Carvajal (2010), Bedoya (2013), Herrera (2013), Hoyos (2013), Echeverri (2015), Runge, Garcés y Muñoz (2015), entre otros no menos importantes.

En Colombia encontramos además un nutrido número de autores que han estudiado las concepciones pedagógicas de otros países. Tal es el caso de Zambrano (2006, 2011), quien ha estudiado a profundidad la tradición pedagógica francesa, y Runge (2008), quien es experto en la pedagogía alemana.

Es preciso poner a dialogar a los autores de los diversos países sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Es interesante escuchar no sólo a los pedagogos de la postmodernidad sino tener en cuenta además los aportes de autores latinoamericanos que desarrollaron su obra a inicios y mediados del siglo XIX, como De la Torre (1904), Aguayo (1927, 1933) y González (1946), Solari (1966), Lemus (1969), junto a otros autores europeos como Hubert (1965).

Dávila y Maturana (2009) expresan que la tarea de la educación es formar personas adultas democráticas, para lo cual “el profesor ha de tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados a raíz de las dificultades que puedan tener en un momento determinado” (p. 147). Esto sólo es posible si los profesores son comprensivos y dinamizan la autonomía reflexiva, respetándose

a sí mismos y a sus estudiantes, amándolos y siendo responsables con su proceso de formación.

Ya John Dewey (1859-1952) había alertado hace 80 años la cercanía de la amenaza totalitaria, arraigada en emociones, sentimientos, hábitos, creencias, pensamientos y actitudes de los seres humanos, modificables desde una profunda reconfiguración cultural, con el auspicio de las instituciones educativas, con el fin de conservar un modo de vida auténticamente democrático. Es en la biopraxis cotidiana donde se puede configurar una sociedad más justa y equitativa, participativa, plural y libre, en la que los ciudadanos puedan elegir su identidad y construir su proyecto de vida particular y diferente, dentro de un mundo común con los demás. El cumplimiento de esta misión es responsabilidad de la educación, que debe liderar el proceso de transformación cultural de la sociedad, a partir de la crítica y la reconfiguración constante de la experiencia individual y social.

Podríamos tipificar dos formas muy específicas de educar. Una cosa es educar para comprender un área determinada del conocimiento, y otra cosa es educar para la comprensión humana, "ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (Morín, 2001, p. 98). La educación debe promover la comprensión y el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes con el fin de que éste tenga la posibilidad de optar, decidir y elegir libremente, y en este sentido el rol del profesor se limita a aportar opciones, sin límites establecidos, desde la pluralidad, la libertad y la confianza. "Educar es desarrollar un proceso permanente -mediante aprendizaje- de formación personal, social y cultural orientada por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre" (Bernabéu, 2008, p. 24).

La educación debe generarse en un contexto de libertad y respeto mutuo. Para Dewey (2004) la educación es una dinámica constante de reorganización y reconfiguración de la experiencia, es actividad, los aprendizajes se configuran a partir de la organización de un contexto en el que los estudiantes puedan formular y expresar sus experiencias y sus vivencias, manipulando la realidad. Este autor establece la categoría filosofía de la educación; considera la educación como "un desarrollo dentro, por y para la experiencia" (p.74), debido a su función social derivada del encargo que le transfiere la sociedad en tanto necesidad de conservar un proceso de evolución y transformación mediante las experiencias de vida.

Para María Montessori (1870-1952) la actividad y la individualidad son esenciales en la educación, la cual favorece el desarrollo, mediante la libertad. Alexander Neill (1883-1973) señaló que la educación debe basarse en la creencia de la bondad de las personas, es una actividad de empatía y comprensión, ponerse siempre en el lugar del estudiante y reconocer sus necesidades, aspiraciones y miedos. Celestín Freinet (1896-1966) promovía la expresión libre del estudiante (Freinet, 1969, 2014). Paulo Freire (1921-1997) también parte del supuesto básico de «la educación como práctica de la libertad», que utiliza como título para su primer libro (Freire, 1969).

No son pocos los pensadores acerca de la educación que la consideran como un proceso autónomo (Rousseau, 2011; Kant, 2004; Nietzsche, 2009; Simmel, 2008; Freud, 2011; Adorno, 1998; Gadamer, 2000) en el que el pro-

fesor estimula, potencia, incita, provoca, media, pero es el estudiante quien se autoeduca en su proceso de aprendizaje, en el que la voluntad juega un papel preponderante.

Según Alcott "la educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas [...]. Es un proceso de autoconocimiento" (Citado por Nussbaum, 2013, p. 93). Por otra parte, Adorno (1998) considera que la educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica. Basándose en la psicología profunda sugiere que la educación debe concentrarse en la primera infancia, por cuanto es precisamente en esta etapa en la que se forma el carácter del ser humano adulto. En efecto, en los diez primeros años de vida se forman todas las configuraciones afectivas, cognitivas e instrumentales del ser humano, y después de esta edad es muy difícil educar. Después de esta etapa etaria la escuela se concentra en modificar las estructuras cognitivas e intelectuales, pero la finalidad de la educación no debe ser adoctrinar sino educar seres humanos que hagan un uso adecuado de su vida y respondan por ella, de ahí que la actividad educativa del profesor no debe invadir los límites de la libertad del estudiante. La educación es mediación, mas no injerencia. Debemos respetar el espacio educativo de los estudiantes, tratar de influir positivamente en su educación sin imponer ritmos ni contenidos. Educar desde la primera infancia no implica absorber el mundo de los niños y niñas con nuestros moldes de conducta, es necesario que ellos tomen conciencia de su realidad, la respeten y valoren, para lo cual debemos desarrollar nuestra labor "desde la formación infantil temprana y a lo largo de toda la vida mediante una genuina educación permanente" (Adorno, 1998, p. 98).

Un tema de discusión pedagógica que ha caracterizado los debates educativos desde el siglo XVIII está relacionado con el grado de influencia que debe ejercer el educador en el educando. Un amplio sector educativo considera que el profesor debe llevar las riendas del proceso de formación, mientras otros, influenciados por Rousseau, consideran que la educación debe ser libre y espontánea, que se debe respetar el desarrollo natural del niño y no ejecutar acciones inhibidoras. Rousseau configura una educación perfecta para un niño de clase media, nacido en la Europa contemporánea. Estos preceptos los esboza en su libro *Emilio o de la educación*, escrito en 1762. En la primera línea del libro Rousseau (2011) afirma: "Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas; todo degenera entre las manos del hombre" (p. 43). Como se aprecia, la educación modelada por Rousseau sostiene que la sociedad corrompe a las personas buenas que emergen de la naturaleza.

La educación se define como una actividad tridimensional. Puede ser considerada como un acto cognoscitivo, práctico y axiológico. Cognoscitivo porque a través de la enseñanza se pretende que el educando se apropie de un saber acumulado por la humanidad. "Axiológico, en cuanto ella procura educar al otro sobre la base de criar, enseñar y formar bajo la excusa del valor o del patrón cultural" (Zambrano, 2006, p. 137), transmitiendo valores éticos y morales, estableciendo unos límites de comportamiento, controlando, estandarizando a los individuos a partir de una homogeneización que permita

la asimilación y apropiación cultural, mediante la actividad práctica, en la que se transmiten dichos patrones culturales, norma de conducta, valores y principios morales de comportamiento.

En la misma línea de pensamiento, Flórez (2005) caracteriza la educación como un proceso intersubjetivo y social mediante el cual se asimila a los nuevos miembros de la sociedad según sus propias ideologías, pautas, prácticas, proyectos, reglas, tradiciones, valores y saberes compartidos, de manera que "la educación no sólo socializa a los individuos sino que también rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas" (p. 350). Ahora bien, en la modernidad educarse no implica adaptarse a la sociedad.

En el año 1921, la analista rusa Vera Schmidt fundó en Moscú un hogar infantil para 30 niños de 1 a 5 años. El nombre dado al Hogar Infantil-Laboratorio, representa el carácter científico experimental de este instituto. El objetivo del mismo era que varias educadoras observaran los diversos comportamientos infantiles sin intervención directa, para constatar si determinadas actitudes, propias de los primeros años de vida, se manifiestan de manera espontánea, a pesar de la ausencia de la acción pedagógica directa de las educadoras, y comprobar si los niños cambian de actividades de manera libre, independientemente de que no se les indique hacerlo.

Partiendo de los resultados de dichos experimentos, Freud (2011) refiere que el psicoanálisis se encontró con la pedagogía, y sugirió la conveniencia de restringir la educación, advirtiendo de manera nítida algún peligro en ella, por cuanto de manera frecuente se obliga al niño a cumplir las exigencias de su ambiente adulto, en ocasiones sin sólidos argumentos científicos, superando sus primeras vinculaciones afectivas profundas, para lo cual deben adaptarse a las personas amadas y temidas a la vez, y esta internalización de su mundo externo a la intimidad del ser es un riesgo para la formación armónica y la coherencia en su personalidad. La subjetivización del mundo adulto provoca que "las prohibiciones y exigencias de los educadores adquieren carácter rígido e inmutable. De algo vivo y animado, se convierten en un sedimento histórico, incapaz de seguir adaptándose a las progresivas modificaciones exteriores" (Freud, 2011, p. 84), lo cual provoca una mutilación en el desarrollo de la personalidad, al no permitir que los niños se desarrollen libremente.

En esta posición se percibe la influencia de la obra de Rousseau, por cuanto la educación rigurosa a la que es sometido el *Emilio* de Rousseau (2011) se sustenta en cuatro pilares esenciales que también pueden ser apreciados en la obra de Anna Freud: el desarrollo natural, libre y espontáneo del niño; una separación prolongada del niño de la sociedad, con vistas a neutralizar sus nocivas influencias; una relación de apoyo personal entre tutor y estudiante, y por último, la supervisión atenta y permanente del entorno del niño por parte del tutor.

La raíz etimológica de educar es *ex* y *ducere*, que significa guiar, acompañar, conducir o asistir para que cada persona pueda externalizar lo mejor de sí desde dentro hacia fuera. El educador siempre debe tener en cuenta al niño porque el deseo de aprender no nace desde afuera, no es el educador quien manifiesta el deseo de aprender, es el estudiante. El deseo de aprender nace desde adentro, y no existe necesidad de atiborrar la cabeza del niño

con información, datos, nociones y conceptos, a veces abstractos y sin un vínculo o relación coherente con su entorno. Esto es lo contrario de educar, información significa no formación, no educación. El educador debe limitar su acción educativa a acoger al estudiante. "Acoger es lo que nos hace más humanos a todos, al que acoge y al acogido. Acoger es reconocer que el niño es protagonista de su biografía, que tiene unas necesidades básicas, unos ritmos que no son los nuestros" (L'Ecuyer, 2014, p. 64).

El siglo XX revoluciona el ámbito de la educación. Milani (1970) propuso las siguientes premisas: la educación es un derecho, todo el mundo tiene derecho a saber; el saber sirve para participar; y hay que participar para configurar un mundo más justo y equitativo. Asimismo, Martí (1975) afirmaba que todo hombre tiene el derecho de ser educado y después, en pago por la educación recibida, contribuir a la educación de los demás. Es decir, toda la sociedad debe ser educadora, no sólo la escuela y la familia, no sólo los profesores y padres, lo cual requiere un cambio de mentalidad de los jóvenes de hoy.

En el mundo de hoy cada vez se hace más evidente la necesidad de estimular en los estudiantes su capacidad de actuar de manera flexible, autónoma, con madurez y pensamiento crítico y configuracional. Esto se logra mediante un aprendizaje basado en problemas. "En este nuevo mundo se espera que los humanos busquen soluciones particulares para los problemas generados socialmente, en lugar de buscar soluciones generadas socialmente para los problemas particulares" (Bauman, 2011a, p. 112). El estudiante debe aprender en la escuela a resolver los problemas del contexto en el que él vive, para lo cual debe tener un pensamiento abstracto y holístico que le permita comprender la problemática particular de su contexto desde una mirada planetaria y global.

> Las personas adultas tienen que conquistar su madurez. Y la madurez sólo se consigue cuando se toma parte en la solución de problemas: no hay otro modo. Lo que se enseña en las escuelas para alcanzar la madurez es completamente infantil. Mientras las escuelas sigan siendo lo que son hoy día, habrá que seguir conquistando la madurez en la vida, y eso instando a los hombres a que participen en decisiones importantes. ¿No harán cosas terriblemente tontas? Con toda seguridad. Precisamente, uno aprende cometiendo errores, haciendo cosas increíblemente tontas. (Feyerabend, 2009, p. 159)

En todas y cada una de las etapas del desarrollo de la humanidad la educación ha tenido que mostrar su alta capacidad de resiliencia. Siempre la educación ha podido adaptarse las circunstancias cambiantes, modificando su método y sus intenciones, sin embargo, parece que en la actualidad es diferente. En el presente de la modernidad líquida (Bauman, 2008) los cambios que necesita la educación no son iguales a los cambios del pasado cercano. La liquidez es una fase totalmente diferente de la modernidad, que la educación debe interpretar muy bien para que pueda afrontar con éxito los embates de esta nueva etapa. Nunca antes en la historia de la humanidad, en ningún punto de inflexión anterior, los profesores nos hemos enfrentado a un reto tan extraordinario como el que enfrentamos en los albores del siglo XXI. No valen las comparaciones ni con la Edad Media, ni con la Ilustración, ni con el Renacimiento. La modernidad

líquida es otra era. Nunca antes habíamos estado en una situación similar, y debemos prepararnos para enfrentar este nuevo reto. Un imperativo de la educación en el siglo XXI es el desarrollo de la aptitud para totalizar y contextualizar los saberes (Morín, 1999). Es urgente. "Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil, de preparar a los seres humanos para esa vida" (Bauman, 2011a, p. 119), como también lo proponía Martí (1975):

> Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (p.282)

Calzado (2004) considera a la educación como una categoría general y eterna que expresa un fenómeno de dos dimensiones: en primer lugar, la actividad relacionada con la trasmisión de la cultura que ha acumulado la humanidad a lo largo de su devenir histórico-social, y en segundo lugar, la apropiación de dicha cultura y "su utilización práctica y creadora en función del progreso social-individual" (p. 26).

La educación siempre ha sido considerada como una actividad que permite al individuo relacionarse con el entorno y el contexto. Siempre se ha vinculado al medio en el que se desenvuelve la persona. Aguayo (1927) comprendió la educación como "el encauce o dirección del desarrollo y de la adaptación al medio, de acuerdo con ciertos valores e ideas" (p. 1), y Echegoyen y Suárez (1944) la definían como "la acumulación de experiencias útiles al individuo para permitirle actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida" (p. 29). Ambos autores asocian la educación a acciones que permiten estar preparado para la actividad vital. Como afirma Not (2013), la educación de una persona no es más que "su transformación orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas" (p. 13).

Sin lugar a dudas, es Rousseau (2011) quien establece las bases para la reforma educativa, cuando en su legendario *Emilio* el educador devela su intencionalidad en la interacción con su discípulo y dice que quiere enseñarle a vivir. Si bien es cierto que una persona no puede enseñarle a vivir a otra, sino que sólo puede ayudarle para que aprenda a vivir, esta máxima de enseñar para la vida es un principio de todo proceso educativo. Las propias experiencias humanas delinean las bases para aprender a vivir, con la influencia de los educadores y familiares, pero también se aprende a vivir influenciados por el arte, la literatura, la música, la poesía, la pintura y, por supuesto, los libros. Es por ello que hoy la educación debe ser generalista y no particularizada, debe estar encaminada a una formación general y un desarrollo integral y no limitarse a las especialidades. "La educación hiperespecializada reemplaza la antigua ignorancia por una ceguera nueva, que se mantiene gracias a la ilusión de que la racionalidad determina el desarrollo, cuando lo cierto es que este confunde la racionalización tecnoeconómica con la racionalidad humana" (Morín, 2011, p. 27)

Como se aprecia, cada día es más patente la necesidad de formar ciudadanos del mundo, seres planetarios, que estén por encima de su tiempo. La

respuesta a la pregunta circular de Karl Marx en su tesis sobre Feuerbach, ¿quién educará a los educadores?, consiste en reconocer la existencia de educadores apasionados, responsables y comprometidos socialmente, con un indoblegable sentido de su misión: fortalecer las condiciones para que emerja una sociedad-mundo integrada por ciudadanos altamente comprometidos, conscientes y protagonistas en la configuración de una nueva civilización planetaria (Morín, Ciurana & Motta, 2003).

Los profesores en la actualidad estamos formando a las futuras generaciones inmersos en un mundo plural, en una época caracterizada por la diversidad cultural y una creciente globalización que penetra en todas las localidades, incluso en los lugares más recónditos. Sin embargo el ser humano de hoy ha perdido la capacidad de admiración, ya nada le causa sorpresa. La fascinación se ha esfumado de los contextos socio-humanos. Hoy más que nunca se requiere una educación basada en el asombro, es necesario causar el niño extrañeza y fascinación por las cosas que le rodean. Educar en el asombro consiste en considerar al niño el centro del proceso educativo, estimular el juego libre, promover el silencio, respetar sus etapas configurativas, su libertad, sus ritmos y estilos de aprendizaje, en fin, "rodear al niño de belleza, sin saturar los sentidos" (L'Ecuyer, 2014, p. 66).

Por otro lado, Colombia es un país pluriétnico y multicultural y como ciudadanos en muchas ocasiones tenemos que tomar decisiones en las que están implicados los grupos étnicos o raziales, es decir, las minorías a veces marginadas por la sociedad, las mujeres o las personas con diversas orientaciones sexuales. Hoy sabemos que los múltiples problemas que enfrenta la humanidad no tienen solución en el marco de una sola nación sino que requieren el concurso de personas de diversos países y diversas creencias.

La educación no puede estar al margen de esta realidad. Es necesario diversificar los currículos, que nuestras escuelas sean más incluyentes e integradoras. La diversidad está latente en nuestra cotidianidad y es imprescindible la formación de un ser humano capaz de comprender este mundo complejo e interconectado, este mundo líquido, como diría Bauman.

Aquí la metáfora de lo líquido es un adjetivo que expresa el impacto de la globalización en la sociedad actual, en la que la inmediatez se apodera de los seres humanos, hemos perdido nuestra capacidad de asombro, de espera y de disfrute de lo duradero, queremos un resultado inmediato de nuestras acciones y lo que antes era perdurable ahora se desvanece. Así es también la educación actual, queremos observar los resultados de manera inmediata, pero sabemos que los cambios educativos no se producen de manera tan brusca, son procesos que requieren una incubación y maduración para que puedan aflorar ante nuestros ojos. La axiología cuesta tiempo y esfuerzo pedagógico, curricular y didáctico, la educación de los valores humanos demora en fraguarse, la consolidación de la humanidad en la personalidad de nuestros estudiantes nos hace esperar, debemos ser pacientes pero insistentes. Urge cultivar la humanidad, para lo cual, según Nussbaum (2005) se requiere la habilidad para un examen crítico de uno mismo y la imaginación narrativa.

Es necesario traer a Sócrates a nuestras instituciones educativas y enseñar a pensar a nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con ello podremos cumplir la promesa de la ciudadanía democrática (Nussbaum, 2005) y lograr que las nuevas generaciones sean realmente personas educadas, lo cual sig-

nifica "aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar" (p. 34).

No tiene sentido formar personas muy talentosas, inteligentes, competentes, capaces, con un alto grado de desarrollo cognitivo e intelectual, muy doctas, y eruditas, con muchos títulos, y que no sepan amar. ¡Fatal! Una persona con un pensamiento lineal y limitado, de mente estrecha, muy difícilmente podrá comprender a personas que sientan y piensen diferente. El principal problema de la educación está relacionado con los procesos de comprensión y de configuración del conocimiento. Morín (2001) nos alerta sobre el elocuente hecho de que la educación no analiza profundamente lo que es el conocimiento humano y cómo se genera éste, a pesar de que la educación comunica conocimientos. La educación actual debe preocuparse por la formación humana y por el funcionamiento de los procesos neurales, mentales, sociales y culturales del conocimiento humano.

Para Adorno (1998), educar no significa formar a las personas, porque "nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal" (p. 95), es decir, un ser humano libre y emancipado, que en la interacción con sus profesores adquiera la mayoría de edad de la que nos hablaba Kant (2004), sobre todo en nuestro país que se autoproclama como una democracia consolidada. En esta misma línea de pensamiento, Gadamer (2000) afirmaba que la educación es educarse, y con esta sentencia nos invita a no olvidar que el ser humano se educa a sí mismo, y que la persona que llamamos educador participa en dicho proceso de educación con una modesta contribución. Somos educadores que no educamos porque el sujeto se autoeduca. La educación es un proceso natural que los seres humanos aceptamos de manera cordial porque queremos entendernos con los demás.

Lo anterior también queda corroborado en la obra de Georg Simmel, quien desarrolló en la Universidad de Estrasburgo uno de sus últimos cursos casi al final de su vida, bajo el título de Pedagogía escolar, el cual apareció publicado después de su muerte en 1922. En este curso, dice Simmel (2008), invocando a Goethe: [La educación] debe «educar» al joven para que éste continúe su autoeducación, su autoformación.

En criterio de Arendt (2003), la educación tiene que basarse en la autoridad [mas no en el autoritarismo] de los profesores para proteger al niño de la dictadura de la mayoría. Es apreciable en este punto la extraordinaria coincidencia entre la concepción entre Arendt y Adorno. Ambos consideran que el profesor debe contribuir a la educación emancipatoria de sus estudiantes, lo cual supone estimular la voluntad de los estudiantes sin restringir su libertad, y tratar de regular la tensión que se produce entre formación y emancipación, de la cual da cuenta Savater (1991) al señalar que la educación implica cierta tiranía de la cual sólo podremos librarnos con educación.

Al finalizar su ensayo *La Crisis en la Educación*, Arendt (2003) nos exhorta a rescatar el verdadero sentido y significado de la educación como palanca de transformación de un mundo en crisis. Dejemos que nos lo exprese con su magistralidad y elocuencia:

> La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así sal-

> varlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (p. 208).

Es triste que no aprovechemos la maravillosa posibilidad que tenemos de configurar un mundo nuevo usando el talento y el amor inmanente de los niños y niñas al nacer. Y digo que es triste porque tanto la familia como la escuela actual adoctrinan a los niños en ese proceso que llamamos erróneamente educación, y los adoctrinamos porque nuestros niños son arrojados a un mundo que ya existe sin tener la posibilidad de cambiarlo para su conveniencia, bienestar y felicidad. Para Durkheim (1980) la educación es una acción que ejercen las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones que aún no están maduras para la vida en sociedad. "Tiene como objeto despertar y desarrollar en el niño una cierta cantidad de estados físicos, intelectuales y morales que le requiere la sociedad política en su conjunto y el medio social al cual está destinado" (p. 51). Mediante nuestras órdenes e instrucciones impedimos que el niño aprenda a pensar por sí mismo para que pueda tomar sus propias decisiones y pueda configurar el mundo en el que él desea vivir, y le imponemos un mundo que ya ha sido configurado por nosotros, un mundo en decadencia que necesita una renovación que sólo es posible a partir de la natalidad, que ofrece la posibilidad de creación. La pedagogía nos posibilita hacer la reflexión sobre la formación del ser humano.

El punto de partida de la pedagogía es la reflexión sobre la educación. Esta mirada se encuentra en la literatura francesa hacia el año de 1922, como lo ha documentado Zambrano (2011). Por esta fecha se publica la magistral obra *Sociología de la Educación*, de Emile Durkheim, en la que demuestra que en Francia no existía una definición clara sobre la educación y la pedagogía. Para Durkheim (1976), "la pedagogía ha sido demasiado a menudo una forma de literatura utópica" (p. 26).

En la tradición francesa, a partir de la obra de Durkheim, se estableció una diferencia bien marcada entre pedagogía (aproximación teórica, práctica, prescriptiva y orientadora de la educación) y ciencias de la educación (aproximación descriptiva, científica y disciplinar de la educación). Si bien es cierto que Durkheim (1976, 2002) no se refería a las ciencias de la educación en plural, considera que las intuiciones e imaginaciones son múltiples, y por tanto la educación debe representarse como un objeto múltiple, mediante las ciencias de la educación, excluyendo de esta manera a la pedagogía y usurpando su lugar para estudiar su objeto: la educación. De esta manera podemos establecer diferencias sustanciales entre la pedagogía, la ciencia de la educación y las ciencias de la educación. Para Durkheim (2002), la pedagogía es "la reflexión, lo más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza" (p. 66).

Durkheim (2002) no consideraba la pedagogía una ciencia, pero tampoco la consideraba un arte. "La pedagogía es, pues, algo intermedio entre el arte y la ciencia" (p. 65). La pedagogía se aproxima a la ciencia en tanto conjunto de teorías cuyo objeto inmediato es guiar la conducta, pero "no es arte porque

no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas" (p. 65). La pedagogía en la mirada de este autor podría ser considerada como un saber que no es científico pero tampoco es artístico.

En pleno siglo XXI necesitamos una educación y una pedagogía científica y artística, una educación y una pedagogía libertaria, una educación y una pedagogía que nos liberen de la sociedad totalitarista, es preciso desenterrar esa educación que "en vez de enseñar a los nuevos para su ingreso en el mundo se dedique a adoctrinarlos. Es decir a repetir sin pensar, sin ser capaces de juzgar, eslóganes para justificar actos banales que pueden ser horrorosos" (Sobarzo, 2008, p. 71).

No podemos permitir que nuestra sociedad se convierta en una inmensa escuela en la que todos repiten lo que dice el líder, de manera ciega, sin pensar, juzgar ni reflexionar. A veces, por temor a dejar de ser libres, nos engolosinamos con una seguridad que es más insegura que la propia libertad en medio de la soledad que siente el niño cuando emerge de la institución educativa emancipatoria.

> [...], está en la posición, por definición desesperada, de una minoría de uno enfrentada con la mayoría absoluta de todos los demás. (...) Por tanto, al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no se liberó sino que quedó sujeto a una autoridad mucho más aterradora y tiránica de verdad: la de la mayoría. (Arendt, 2003, p. 193)

Es por ello que el fin de la educación es emancipar porque una verdadera democracia exige personas emancipadas. "No es posible representarse una democracia realizada sino con una sociedad de emancipados" (p. 95), por eso la relación entre democracia, educación y política, es una relación tríadica configurativa, son inseparables y se influyen de manera interactiva.

La importancia de la educación es tal que está presente en todas las actividades de nuestras vidas y de la sociedad moderna. Está presente en el arte, en el deporte, en la cultura, en la religión, e incluso en la política. La educación es una de las herramientas que utiliza la sociedad moderna supuestamente para emancipar a los seres humanos en sus acciones electivas de sus gobernantes. "La educación es el esfuerzo institucionalizado de instruir y entrenar a los individuos en el arte de usar su libertad de elección dentro de la agenda establecida por la legislación" (Bauman, 2001b, p. 82).

Una persona educada estará en condiciones de ser un buen elector. Mediante la educación los seres humanos configuramos las nociones, conceptos, normas de conducta, actitudes y valores que guían nuestras elecciones. A través de la educación configuramos la capacidad de discernir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto, en nuestras elecciones. Educarse es aprender a elegir, a optar, y sobre todo a argumentar nuestras decisiones y elecciones. Es por ello que no hay educación apolítica, toda educación es política y todo profesor es un político en potencia y en ejercicio influyente. La educación tiene potencialidades políticas e ideológicas, y si se educa con rigor científico, sin lugar a dudas podremos configurar una sociedad más justa y más humana, pero la tradición educativa está resquebrajada, ha habido un punto de inflexión en la historia educativa de la humanidad.

Sería interesante entender la educación al estilo de las ideas de Comenio (2012), uno de los fundadores de la pedagogía y la didáctica, quien concibe

la educación como un discurso de personas ilustradas, conocedores y sabios, un discurso con rigor científico, ordenado racional y razonable, lógico, armónico, coherente y sistematizado, un discurso científico, que surge a partir de 1630 y que no se entendía de esta manera en el Renacimiento y mucho menos en la antigüedad. Es por ello que podemos considerar a Comenio como el padre de la educación moderna, la educación científica, al entenderla como un discurso riguroso, una representación, una configuración conceptual comprensiva que modela la realidad al estudiarla como un objeto.

Durante sus viajes, experiencias y lecturas, Comenio configura un discurso educativo que plasma en sus múltiples reflexiones y escritos pero fundamentalmente en su gran obra Didáctica Magna, dirigida a los niños, a los maestros, a las escuelas e incluso a la Iglesia. “Con Comenio las personas eran educadas en lugares singulares (escuelas, academias), por personas especiales (maestros) y usando medios específicos y particulares (métodos)” (Quinceno, 2003, p. 226).

A mi juicio, se ha perdido esta perspectiva ordenada, rigurosa y sistematizada de la educación, a pesar del legado recibido por Herbart (1806), quien casi 200 años después de Comenio, hizo otro gran intento de sistematización de la educación, al que denominó Pedagogía General. “Por la educación debe asegurarse un desarrollo libre y placentero a todas las manifestaciones del crecimiento en el hombre desde la cuna al lecho nupcial” (Herbart, 1806, p. 2). Y Martí (1975) expresó que la educación comienza en la cuna y termina en la tumba.

Siempre se ha asociado la educación al proceso formativo del ser humano. “La educación es un proceso de construcción o formación mediante unos materiales educativos que son las representaciones. Dichas representaciones vienen de fuera y forman el espíritu. Según sean los materiales así será la educación” (Herbart, 1806, p. 374). Es un proceso complejo de formación humana, y de ninguna manera debe ser considerada como un producto acabado. No debemos reificar la educación, y aquí entiendo la reificación como sinónimo de cosificar. No debemos entender la educación como una cosa que se alcanza de manera total y completa, la educación nunca se termina, siempre nos estamos educando. “Necesitamos la educación permanente para tener opciones entre las que elegir. Pero la necesitamos aún más para rescatar las condiciones que hacen que esa elección esté a nuestro alcance y dentro de nuestras posibilidades” (Bauman, 2013b, p. 169).

Herbart (1806) consideraba a la virtud como el fin de la educación. “Virtud es la unión de la intención con la voluntad correspondiente” (p. 274). La principal virtud del ser humano que debemos rescatar para la educación del siglo XXI es el amor.

> Pero el amor del niño es pasajero y efímero si no va acompañado suficientemente de la costumbre. El tiempo, los cuidados amorosos, la relación íntima, todo ello da solidez a la relación entre el educador y el niño. Apenas hay que decir lo que el amor, una vez conquistado, facilita el gobierno; y es tan importante para la educación -por él se comunica al estudiante la dirección espiritual del educador- que merecen la más grande censura aquellos que se sirven de él para darse a sí mismos el placer de experimentar su poder sobre los niños. (Herbart, 1806, p. 33)

Sin embargo, para Tyler (1986) educar significa modificar las formas de conducta humana. Tyler aquí toma el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento como los sentimientos y las acciones humanas. "Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los estudiantes" (p. 11), de ahí que el estudio de los propios estudiantes es una valiosa fuente para la determinación de los objetivos curriculares, según este autor, cuya obra se sustenta en el movimiento de la psicología conductista.

Como ya hemos expresado, mucho antes que Herbart, podemos encontrar en la obra de Rousseau (2011) una de las primeras teorías educativas. En su magna obra *Emilio o De la Educación*, Rousseau esboza un conjunto de postulados mediante los cuales se insiste en la necesidad de desarrollar una educación libre y espontánea, que privilegia la naturaleza por encima de la acción humana. Suscribo este punto de vista rousseauniano. Nuestra cultura general, la cultura líquida, la familia líquida, y sobre todo nuestras instituciones educativas en particular, enmascaran de una manera eficaz el extraordinario potencial humano.

Estos preceptos fueron retomados por el movimiento de la escuela activa más de un siglo después, y ejercieron una gran influencia en la teoría de la educación de Kant (2013), y en sus propuestas prácticas:

> La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. (p. 34)

Kant (2013) propone desarrollar en el estudiante el pensamiento en vez de enseñar pensamientos ya hechos y fabricados, sugiere desarrollar una autonomía de juicio, no estaba de acuerdo con los castigos y le daba una mayor importancia a la formación que a la instrucción. En Kant la formación se refiere a la educación moral, es lo que Locke denominaba formación de las costumbres y Rousseau cultivo de la virtud.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, escrita en 1948, se expresa:

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (Citado por Nussbaum, 2013, p. 34)

Los seres humanos debemos ser capaces de juzgar las cosas por nosotros mismos. Sería catastrófico que no aprendamos a pensar con autonomía y ser libres de expresar en público y de manera valiente nuestros sentimientos y pensamientos. "Los niños y niñas deben aprender a asumir la responsabilidad de sus propios pensamientos y a participar en el mundo con un espíritu crítico y curioso" (Nussbaum, 2013, p. 95).

Dice Bauman (2008) que la educación debe contribuir a la configuración de una nueva ciudadanía, acomodándola al margen de la trampa economi-

cista del mercado. La educación de y para la ciudadanía es el cimiento para una educación democrática. Por otro lado, Hoyos (2013), sustentándose en Habermas, considera que la educación es comunicación, la comunicación es competencia ciudadana, es la mayoría de edad definida por Kant (2004). Por lo tanto, la finalidad de la educación es la formación de ciudadanos en una cultura política. De ahí que, para poder salir de la perplejidad pedagógica a la que se orienta el recién comenzado siglo XXI es necesario que la educación comience de una vez y por todas a desempeñar su verdadero rol: la emancipación humana, la auto-configuración del ciudadano planetario, talentoso, inteligente, capaz, competente, competitivo, pero sobre todo, amoroso, lo cual se logra con la interacción de todos los miembros de la sociedad en función de potenciar la capacidad crítica de nuestros adolescentes y jóvenes. La educación tiene la posibilidad de impedir que la cultura domine a los estudiantes, para lo cual debe permitirles plantear sus ideas de manera crítica y activa. "El objeto de la educación consiste en hacer de la cultura más un recurso que un determinante" (Stenhouse, 1997, p. 39).

En el año 1965 la Unesco adopta el principio de la educación permanente. Por otro lado, en el artículo No. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se declara que el derecho a la educación tiene por objeto «el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales», de ahí que la educación tiene una extraordinaria responsabilidad en la configuración de la personalidad de los seres humanos, por cuanto deberá resolver los problemas del sujeto en las relaciones son los demás y consigo mismo. Problemas tales como la soledad, la depresión, el suicidio y la violencia, entre otros, deben tener un tratamiento pedagógico, aunque su solución no se debe buscar solamente en el campo de las ciencias de la educación.

Runge (2008) caracteriza la educación como "un sector identificable y relativamente autónomo dentro de toda la praxis social en su conjunto, tal y como sucede con la praxis política o la praxis religiosa" (p. 32). Para este autor la educación siempre ha existido, ésta no se subordina a la reflexión teórica. Comparte con Schleiermacher la mirada praxiológica de la educación, afirmando que ésta tiene su propia dignidad, de ahí que la reflexión pedagógica, en criterio de este autor, no genera a la educación ni al saber hacer que ella produce.

No es lo mismo educar que enseñar o instruir, la educación no puede reducirse a un acto instrumental, y mucho menos circunscribirse a la actividad que desarrolla la escuela. Tampoco puede asociarse al acto reflexivo que denominamos pedagogía. Educación y pedagogía están muy relacionadas pero no son lo mismo. En la historia de la humanidad la educación siempre ha existido, la escuela y la pedagogía, no. Estas han sido generadas por la modernidad.

La comprensión sobre la educación como dimensión práctica, siempre depende de la concepción teórica que se tenga. Según la mirada epistémica podemos hablar de evento educativo, praxis educativa, acontecimiento educativo, situación educativa, fenómeno educativo, realidad educativa, hecho educativo o proceso educativo.

Por ejemplo, para Flórez (2005), la educación "es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimi-

lar y producir cultura" (p. 44). Este autor asocia la educación a la influencia positiva en la formación de la personalidad de los miembros de una sociedad, pero es preciso destacar que no toda educación es buena, la educación también puede ser negativa, por cuanto en el ser humano todo educa, todo lo que un niño percibe a través de sus órganos de los sentidos, educa; y todo lo que un ser humano siente, piensa, dice o hace contribuye a su educación, sea ésta excelente, buena, regula o mala. No existe alguna acción o evento que no eduque. Desde esta mirada, la educación no debe verse como la influencia positiva en los estudiantes y no debe ser considerada sólo como la actividad de iniciar y cultivar en los individuos la capacidad para asimilar y generar cultura sino como un "proceso social activo y consciente que garantiza no sólo la asimilación de la experiencia social, nacional y universal, sino sobre todo que los individuos se relacionen creadoramente con tales experiencias y se autotransformen a través del saber, del arte, del trabajo" (Flórez, 2005, p. 44).

En todo caso, los profesores debemos asumir una concepción sobre la educación, la cual guiará el proceso de formación de los estudiantes. De todas maneras, sea cual sea la concepción que tengamos sobre la educación, ésta siempre será considerada una actividad práctica, una acción praxiológica, un hacer. Y la teoría que la sustenta está conformada por las ciencias de la educación: pedagogía, antropología, sociología, psicología. Sin embargo, si damos un salto conceptual y epistémico y hacemos un análisis epistemológico mucho más profundo sobre cómo se configura el conocimiento humano y nuestro propio mundo, tendríamos que plantear nuestra incertidumbre acerca de la existencia fáctica y la realidad ontológica de la educación.

Nietzsche (2011, 2013) solía decir que no existen hechos, sólo interpretaciones. Por otro lado, Maturana (1994, 2001, 2002a, 2002b, 2009a, 2009b) afirma que los seres humanos damos a luz a nuestro mundo a través del lenguaje, y que todo lo dicho es dicho por una persona a otra, que puede ser ella misma. En este sentido, el mundo en que vivimos es una configuración lingüística. La educación desde esta mirada epistemológica no es una realidad, es un lenguaje. La educación no es un hecho o un dato fáctico, es una descripción, una distinción, una exégesis, una explicación o argumentación que hace un observador cuando observa que una o varias personas están desarrollando determinadas acciones que permiten transformarse en la convivencia, ya sea de manera individual o colectiva. La educación es una narración de los cambios que deberían ocurrir en la conducta humana a partir de recibir determinadas influencias del entorno humano o de la biosfera.

Dávila y Maturana (2009) sostienen que lo que les sucede a las personas en el espacio educativo es insustituible, debido a que consideran la educación como un proceso de transformación en la convivencia, lo cual implica que "todo lo que ocurra en los espacios relacionales constituirá las condiciones propias configuradoras de la particularidad de los espacios educativos, dotándolos de peculiaridad" (p. 138). Desde esta mirada, educar significa generar ambientes de convivencia o de relaciones interpersonales que permitan configurar una comunidad educativa, la cual es denominada Amar-Educa (Dávila & Maturana, 2009), y Ortiz (2014) la denomina Pedagogía del Amor.

Es urgente, necesario e importante que al interior de la institución educativa, los profesores desarrollen un intenso debate sobre la esencia, sentido

y significado de la educación, por qué y para qué educamos, qué sentido y significado tiene la educación, por cuanto las respuestas a estos interrogantes no están previamente determinadas sino que dependen del contexto y de las necesidades sociales. Es imprescindible hacer la reflexión pedagógica, aunque Freire (2012b) considera que los problemas educativos no tienen una solución solamente pedagógica, sino que también influyen los aspectos políticos y éticos, no obstante considera que sin la educación no se genera la transformación social, aunque reconoce que la educación no es el único factor de transformación de la sociedad. De cualquier manera, las reflexiones de los profesores contribuirán a tener una mayor claridad sobre el hecho educativo y, por consiguiente, esto redundará en una concepción más coherente sobre la escuela, en la cual se debe educar a través de la instrucción.

1.2 -Instrucción

El término instrucción fue introducido con una amplia circulación científica en la pedagogía por el pedagogo suizo de renombre universal J. E. Pestalozzi (1746-1827), quien afirmaba que no había educación sin instrucción y que no reconocía como instrucción aquella que no tuviera efectos educativos. Más tarde Herbart asumió y sistematizó dicha concepción.

Herbart (1806) no concebía la educación sin la instrucción, asimismo no reconocía instrucción que no eduque. El concepto de instrucción en este autor clásico presenta un carácter muy acentuado, por el cual se orienta relativamente fácil:

> En la instrucción hay siempre un tener, elemento con el cual se ocupan a la vez el maestro y el estudiante. Por el contrario, en los restantes cuidados educativos, el educador tiene inmediatamente a la vista al estudiante, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto a él. Por tanto, lo que al principio cuesta trabajo al educador /aquí la ciencia que se ha de comunicar, allí el muchacho inquieto/ es lo que facilita la separación fundamental entre la instrucción y la educación propiamente dicha. (p. 207)

Herbart (1806) define la instrucción como “todo aquello que se presenta al estudiante como objeto de examen; comprende la disciplina misma a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía que mantiene el orden” (p. 13). El profesor debe presentarle al estudiante el contenido del área correspondiente o asignar una actividad determinada, con el fin de que surja en éste el interés y la motivación hacia dicho objeto de estudio o hacia dicha tarea académica. “Convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social” (p. 60).

Como se aprecia, el postulado esencial de toda la pedagogía de Herbart es que la instrucción es el cimiento de la educación, la instrucción es la base de la educación. “No hay dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral, [...], la naturaleza de la mente es una, y por lo tanto sólo hay una educación: la educación a través de la instrucción” (Compayré, 2011, p. 36).

En ocasiones se opone la educación a la instrucción. Pienso que este es un debate estéril por cuanto todo acto instructivo tiene lugar en un contexto

educativo y viceversa, "(…) no hay buena educación sin instrucción (…). El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos" (Martí, 1961, p. 232), es decir, todo acto educativo exitoso depende de una adecuada instrucción, que asegura también la libertad humana, por cuanto "(…) Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. (…) Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres" (p. 233).

La noción de instrucción en la pedagogía herbartiana adquiere una fuerza extraordinaria, por cuanto para él instruir no es depositar ni consignar (al estilo de la educación bancaria que critica Freire), para él instruir es configurar. Podríamos afirmar que Herbart (1806) propone un aprendizaje configurativo, no le concede valor a lo que está aislado, porque considera que un aprendizaje que integre los conocimientos es un aprendizaje más efectivo, y en ese sentido "la instrucción ha de ser comprensible, difícil más que fácil, si no se quiere provocar el fastidio. Ha de mantener despierto constantemente el mismo interés" (p. 220). Esta postura la vemos reflejada en la obra de Dewey (1926), quien consideraba a la experiencia como acto vital en el proceso de instrucción; es un proceso embrionario que fluye, "el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso, (…) el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción" (p. 49), como proceso de reconfiguración que se mueve desde la experiencia actual del estudiante hacia las representaciones que éste tiene a partir de su interacción con el contenido de las asignaturas.

Para Herbart (1806) los conocimientos constituyen los elementos de la mente humana y no sólo sus adornos, no son piezas agregadas al intelecto humano sino que constituyen inmanencia de la psiquis. "Esto es lo que constituye el instruir; este intermedio, esta tercera cosa, es el objeto en que se es instruido; la parte de la teoría de la educación correspondiente es la didáctica" (p. 276).

> Se deduce de esto que la instrucción debe entenderse en un sentido delicado y profundo, que se le imponen a la enseñanza nuevos deberes, ya que ésta no sólo está encargada de desarrollar el espíritu, puesto que lo crea; y que es por medio de las asociaciones de recuerdos, a través de «filas» regulares de ideas, como la enseñanza suscita la fuerza mental de la que resultará, no sólo la fuerza de la inteligencia, sino también la fuerza de la voluntad. (Compayré, 2011, p. 36).

Para Herbart (1806) la instrucción sólo es válida si es para fines morales. La configuración axiológica del ser humano es la finalidad de la enseñanza. Educar la virtud debe ser el fin de toda escuela. Como se aprecia, en la pedagogía herbartiana la instrucción se confunde con la educación y forman una sola configuración. El querer depende del saber, la voluntad depende del intelecto. El ser humano quiere el carácter y por tanto eso es lo que piensa, de ahí que la instrucción es el principio de la formación del carácter. "Quien instruye a los hombres los hace a los mismos tiempos morales o virtuosos. El bien pensar es la fuente del bien querer y del bien actuar" (Compayré, 2011, p. 55).

Por otro lado, la *Teoría de la Instrucción* (Bruner, 2012), escrita en 1966, aboga por tener en cuenta cuatro aspectos esenciales:

- La motivación hacia el aprendizaje del conocimiento
- La forma de estructurar el conocimiento para que el estudiante lo aprenda de manera más rápida
- Las secuencias más pertinentes para presentar el conocimiento
- La naturaleza y ritmo del aprendizaje

"La «instrucción» es, evidentemente, un producto especializado de la cultura humana. Refleja el carácter específico de la cultura humana y la necesidad de transmitir esta cultura por medios extragenéticos" (Bruner, 2012, p. 131). Ahora bien, el término instrucción se refiere solamente a la actividad del ser humano orientada a la asimilación de conocimientos y/o apropiación de habilidades. Su empleo en el campo educativo y en la pedagogía fue evolucionando hasta asociarlo al resultado de la asimilación sistemática de conocimientos y métodos de la actividad cognoscitiva (Calzado, 2004). En la actualidad si bien es cierto que aún se considera a la instrucción como un puente hacia la educación, la distinción principal que se hace entre ellas, es que la instrucción está encaminada solamente al aprendizaje de conocimientos y habilidades, mientras que la educación, además de estos componentes, incluye los valores, de manera que la instrucción se relaciona con la dimensión cognitiva e intelectual del ser humano, que propende por el aprendizaje de conceptos y destrezas, y la educación está relacionada con la dimensión afectiva y emocional del ser humano, que implica el aprendizaje de actitudes y emociones. Por eso José de la Luz y Caballero afirmada que instruir puede cualquiera pero educar sólo quien sea un evangelio vivo. "Todo es instrucción para los seres vivos y sensibles; si las plantas tuviesen movimiento progresivo, sería necesario que tuvieran sentidos y adquirieran conocimientos, sin lo cual las especies no tardarían en desaparecer" (Rousseau, 2011, p. 27). La instrucción conlleva a un aprendizaje conceptual y procedimental, en cambio la educación conlleva a un aprendizaje axiológico, que está más relacionado con el desarrollo humano integral y la configuración holística del ser humano.

1.3 -Desarrollo

Según Morín (2004), la política planetaria nos obliga a romper con la noción de desarrollo, incluido el desarrollo humano. La palabra «desarrollo» implica que el crecimiento económico es la base para un desarrollo social y humano, que casi siempre se analiza desde la mirada del paradigma de occidente, sin embargo en las sociedades occidentales desarrolladas también existe un subdesarrollo ético, moral y psicológico, incluso necesidades insatisfechas y carencias cada vez más evidentes. Los ricos cada vez son más ricos y los pobres cada vez son más pobres. ¿De qué desarrollo estamos hablando entonces cuando hablamos de desarrollo humano?, aquí el adjetivo «humano» queda totalmente desgastado y sin sentido. La noción de desarrollo es pseudouniversalista, parece válida para todos, pero no lo es. El desarrollo técnico y económico no tiene en cuenta lo que no se puede medir ni calcular.

La educación debe tener un carácter desarrollador, debe contribuir a la formación y al desarrollo integral del ser humano, proceso inconmensurable que no debemos reificar.

> Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo. Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados; pues no se encuentran en sus disposiciones los fundamentos para el mal. La única causa del mal es el no someter la naturaleza a reglas. En los hombres solamente hay gérmenes para el bien. (Kant, 2013, p. 36)

Piaget (1945, 1954) propuso que el desarrollo cognitivo se inicia con una primera etapa egocéntrica en la que el niño no hace distinciones entre lo externo y lo interno. En la segunda etapa egocéntrica altamente desarrollada lo externo y lo interno se confunden al hacer la distinción. En la actualidad es necesario superar esta dicotomía entre lo interno y lo externo, por cuanto lo externo es una configuración del ser humano, que lo crea a través del lenguaje y le da vida en la interacción con sus semejantes. Lo externo sólo tiene existencia en el lenguaje, por eso pienso que no es saludable establecer estas distinciones de lo interno y lo externo.

El desarrollo del ser humano depende de su historia cultural, es por ello que no existen límites para el desarrollo individual, porque dependen de la incidencia de la cultura en la utilización del potencial intelectual de cada persona. Bain (2007) concibe el desarrollo intelectual como la comprensión del contenido de la asignatura, expandir dicha comprensión, es decir, aprender cómo aprenderla, utilizar todas las capacidades cognitivas generando hábitos de pensamiento, mostrar la habilidad de formular preguntas rebuscadas, conversar y escribir sobre razonamientos, sobre todo con la evidencia, y utilizar conceptos abstractos. En cambio el desarrollo personal lo asume como la capacidad de entendernos a nosotros mismos, todo lo que implica y significa ser humano, incluyendo las sensaciones, afectos, entender nuestras emociones y las de los demás, sentimientos, percepciones, creencias, suposiciones, prejuicios, limitaciones, perspicacias, compasión, capacidades, responsabilidad, temperamento, carácter, ética, moral, y la historia propia de la persona.

En relación a la noción de desarrollo, para Maturana (2003) ésta surge en el contexto de la observación, cuando el profesor observa al estudiante, que es un dominio distinto al del operar de éste. Maturana & Varela (2003) no consideran que la ontogenia sea un proceso a través del cual se transita de un estado incompleto a otro estado actual o definitivo, sino "la manifestación de un sistema que es en cada instante la unidad en su totalidad" (p. 77). Esta concepción es muy diferente a la noción tradicional de desarrollo y se acerca más a la idea de configuración, noción más holística que expresa la verdadera complejidad humana. En esta misma línea de pensamiento Maturana señala que "la aproximación a un estado final que se observa en el desarrollo de una conducta es una consecuencia histórica de un proceso de deriva, y no una transformación activa" (p. 223). El estado actual o definitivo debería siempre estar actuando en la realización de la conducta del estudiante, siempre que se entienda la finalidad como un elemento presente en ella, sin embargo Maturana (2003) afirma que como científico necesitaría un mecanismo y no lo tiene. "En la medida que el organismo es un sistema determinado estructuralmente ese mecanismo no está, y no hay nada en los procesos de desarrollo en los cuales pueda uno decir que el estado final está presente como factor en su realización" (p. 235).

Por otro lado, según Nussbaum (2012), "el desarrollo es un concepto normativo, significa (o debería significar) que las cosas están mejorando" (p. 69), y no siempre sucede así en el campo de la educación de la personalidad de un sujeto. En ocasiones se utiliza la noción de desarrollo asociada a crecimiento o a evolución, pero en la educación del ser humano, su personalidad no siempre avanza, en el sentido lineal del término, no siempre va hacia adelante, más bien es un proceso en espiral, que tiene momentos de avances, pero también de retrocesos, de estancamientos, y de nuevos avances; es un proceso oscilantico, como el vuelo de las mariposas, es un proceso configurativo y es por ello que en la actualidad se prefiere utilizar el término configuración en sustitución de la noción ya gastada y nociva de desarrollo, que por muchos años ha sido el término aportado por la ciencia psicológica como sustento epistémico de la formación.

Para Comenio (2012) el desarrollo es una noción atribuible a la persona y se entiende en relación con el proceso de personalización y autoconfiguración particular de ésta. De todas maneras, aunque los profesores continúen utilizando la noción de desarrollo, es importante tener la claridad de que en la práctica pedagógica ésta no siempre alude a avance, no puede asociarse a la noción de evolución ni analizarla desde la dimensión temporal con una linealidad ascendente. Esta conceptualización nos permitirá comprender la personalidad compleja de nuestros estudiantes y así poder desplegar un mejor proceso formativo.

1.4 -Formación

En un estudio realizado por Cury (2014) con casi mil educadores sobre su opinión respecto de la calidad de vida de los jóvenes, los resultados fueron espantosos. Consideran que el 94 % de los jóvenes son agresivos y el 6 % tranquilos, que el 95 % están alienados y que el 4 % se preocupa por su futuro. Asombrado por estos datos, Cury se pregunta: ¿a dónde se dirige la educación? Mi hipótesis es que la educación no conduce a la formación humana y que al educar se piensa mucho en el futuro, descuidando el presente de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La Academia Colombiana de Pedagogía y Educación plantea una tesis esencial, la cual me permitió reflexionar sobre la importancia de formar para el presente, en el presente, porque nadie sabe cómo será el futuro. De Zubiría (2008a) afirma que nunca debemos formar para el presente, debido a que formar es siempre una tarea con vocación de futuro, que se forma en el presente pero siempre hacia el futuro donde vivirán y trabajarán nuestros niños y jóvenes cuando se hagan hombres o mujeres. Desde esta mirada yo le preguntaría a este autor utilizando el mismo interrogante que él formula: ¿dónde vivirán nuestros hijos a sus treinta o cuarenta años?, esto nadie lo sabe, ¿cómo serán?, ¿qué les gustará?, ¿cuáles serán sus expectativas para ese entonces?, ¿qué conocimientos tendrán?, todo eso depende de lo que hagan en el presente, y es por ello que debemos educar en el presente para el presente, el futuro es un presente que aún no existe, nadie lo conoce, nadie sabe cómo será el futuro.

En 1945, hace exactamente 70 años, Colombia tenía sólo 10 millones de habitantes, y en esa época 8.000 industrias eran suficientes para darles em-

pleo a 150.000 colombianos; sin embargo ya en 1970, 25 años después, el país tenía 20 millones de habitantes, el doble que en 1945, y sin embargo 12.300 industrias no les daban empleo a más de 300.000 habitantes.

Cuando leo con detenimiento estas cifras y las analizo de manera detallada no tengo otra alternativa que pensar que algo extraño sucede en este hermoso país desde el siglo anterior, y ese algo extraño sin lugar a dudas está relacionado con la formación humana. "No sé de un país en el continente americano que haya producido tantos monstruos, monstruos que en su momento llenaron las pesadillas de una generación y oscurecieron con su sombra las cunas de los niños y soledad de los ancianos" (Ospina, 2013, p. 102). Sin lugar a dudas, el principal problema y reto de la educación en la actualidad es el logro de la formación humana. El destino del planeta Tierra, de todas las especies e incluso de toda la humanidad puede estar en la decisión de una persona, en la posibilidad de oprimir un simple botón. Como nos alertó Günther Anders después de Nagasaki, pero antes de Vietnam, Afganistán o Irak:

> No aprietas los dientes cuando pulsas un botón [...] Una tecla es una tecla [...] El gesto que inicie la Apocalipsis no será muy diferente de cualquier otro gesto. Y se realizará, como otros muchos gestos similares, por un operador aburrido que sigue su rutina. (Anders, 2007, p. 52-53)

No existe una gran diferencia en el acto de apretar un simple botón, aunque eso signifique que este acto provoque el funcionamiento de una red eléctrica, que salga helado de chocolate, o que se suelten a los cuatro jinetes del Apocalipsis (Bauman, 2013d).

Herbart (1806) consideraba que la educación es una parte prominente de la formación humana, "y cuando la teoría de la educación se enlaza exactamente a la filosofía práctica, encuentra plenamente aquí todas las determinaciones del fin pedagógico" (p. 270). Por otro lado, Civarolo (2011) señala que Comenio expresa en una obra denominada *Tratado sobre las oportunidades que hay para proseguir la investigación didáctica*, que no se debe sólo instruir sino formar. Para Comenio la intencionalidad del profesor debe ir más allá de lo instructivo, lo erudito, y encaminarse hacia lo formativo, el virtuosismo. "Su idea de didáctica, aunque parezca extraño, se inspira en lo educativo más que en lo instructivo" (p. 80), por eso sería injusto y reduccionista restringir su sistema didáctico sólo a la instrucción, ya que en su obra la formación no es sólo transmisión de conocimientos, sino fortalecimiento de valores éticos y morales, al proponer que el ser humano debe progresar moralmente.

Es decir, no es lo mismo instruir, que educar o formar, y en esa conceptualización De Zubiría (2008b) establece unos límites bien marcados: educar está relacionado con la transmisión de conocimientos, y formar implica la configuración de un ser humano amoroso y talentoso. Un ser humano cuya esencia no es beligerante, no es agresivo, violento ni belicoso. Un ser humano incapaz de apretar el botón.

Si bien es cierto que la educación implica el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores, aún en ella la configuración axiológica del ser humano se despliega detrás de un plano ocupado por los conceptos y las destrezas, en cambio en la formación, las actitudes y valores ocupan el primer plano y tie-

nen la prioridad. Ambos procesos tienen en cuenta las tres principales configuraciones humanas: cognitiva-intelectual, afectiva-emocional, instrumental o praxiológica; la diferencia consiste en la prioridad e importancia que se le da a cada una de ellas. En la formación lo más importante y significativo es la configuración afectiva y axiológica del sujeto, y en la educación, a pesar de que no descuida estos procesos afectivos y emocionales, su mayor acción recae en el aprendizaje conceptual y procedimental: mientras que en la formación, el mayor énfasis se hace en el aprendizaje actitudinal y valorativo.

No obstante, la categoría formación es polisémica, ambigua, resbaladiza e incluso engañosa, porque por un lado indica el resultado del proceso educativo, pero por otro lado implica dar forma al estudiante, lo cual se relaciona con los procesos de control, manipulación y adoctrinamiento, tan alejados de la emancipación que debiera emerger de los procesos formativos. ¿Será posible emancipar desde el formar?

> Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia. Las tendencias a presentar desde fuera ideales que no surgen de la propia consciencia emancipada, o quizá mejor, que no se justifican ante ella, sólo pueden ser consideradas como lo que aún siguen siendo hoy, esto es, como tendencias reaccionarias de cuño colectivista. (Adorno, 1998, p. 95)

Es evidente la tensión que se produce entre formación y emancipación. Por un lado, la escuela tiene como función emancipar al ser humano, y por otro lado, ella misma diseña su currículo y formula sus intenciones formativas. Para lograr la emancipación humana la escuela debe desarrollar un proceso de formación que, en cierta medida, adoctrina e impide la emancipación que ella misma se ha propuesto como ideal supremo.

> Pero usted, mientras exista, nunca estará terminado, sólo la muerte puede terminarlo. Es como una fruta que está siempre a la espera de su maduración. Por eso siempre está preocupado por algún proyecto, porque la existencia no tiene otra finalidad que la muerte. Pero entretanto es necesario vivir. Estamos hechos para preocuparnos. No sé lo que tengo que hacer: solamente sé que tengo algo que hacer. No sé quién soy; pero sé que debo ser. (Marchand, 2014, p. 20)

La formación nunca tiene fin, es la búsqueda eterna de otra realidad humana, de una vida nueva por configurar, en la que cada persona se auto-configure a partir de sus valores, actitudes, aspiraciones, expectativas e ideales.

En su extraordinaria obra *Verdad y método* (págs. 38-48), Gadamer (2007) cita una investigación de Schaarschmidt (1931), que le permite rehacer la historia de la palabra formación (Bildung), destacando su determinación desde la ilustración por Herder como “ascenso a la humanidad” o proceso de humanización.

Los seres humanos configuramos la sociedad y ésta nos configura, hay un proceso recursivo donde uno incluye al otro, la sociedad está en cada persona y a la vez la sociedad está conformada por las personas. La sociedad

expande el concepto de ser humano y viceversa. Son un par dialéctico. No hay sociedad sin individuos y no hay individuos sin sociedad.

El ser humano se forma en la sociedad y la sociedad se forma mediante los seres humanos. La formación en alemán se enuncia mediante la palabra *Bildung*, que expresa el concepto de imagen (*Bild*). Es decir, en el Bildung está la formación y la imagen. La formación es el ascenso a lo general (Hegel, 2009), para lo cual debemos retirarnos de lo inmediato y acceder a las mediaciones. Entre lo mediato y lo inmediato el ser humano se forma y dicha formación es, al mismo tiempo, teórica y práctica (Álvarez & González, 2003). La teoría se refiere al reconocimiento de sí mismo (lo inmediato), al ocuparse de lo invisible, lo extraño, lo que está más allá, lo que no está presente (lo mediato). La práctica hace referencia a las habilidades y destrezas del ser humano, a su profesión, su ocupación y su trabajo, que le permite configurar un sentido de sí mismo representado en la mediación respecto a lo inmediato, o sea, lo que hace, su actuación, su biopraxis cotidiana. La teoría y la práctica son complementarias, en ellas hay una relación dialéctica. En la teoría está inmersa la práctica, y en la práctica está inmersa la teoría, ambas son simultáneamente inmediatas y mediatas. Desde esta mirada la formación es una configuración dinámica, teórico-práctica, que fluye en un continuo devenir, moviéndose en espiral, pero no en una secuencia lineal y unidireccional, sino configurativa, de manera oscilantica, como el vuelo de las mariposas (pero no estática en un mismo sitio), cuyo único límite es la muerte. La dinámica formativa no es lineal, es dialéctica, probable, holística, caótica, compleja, incierta, relativa y configuracional. En este sentido, la formación es formarse, es un proceso de configuración de uno mismo, creando una imagen mediadora a través de las relaciones con los demás seres humanos. “Es un problema de búsqueda de identidad, del valor que poseen las cosas para los sujetos. Es una problemática de ética, en tanto ella hace referencia al valor de lo humano en el obrar” (Álvarez & González, 2003, p. 24).

Para Gadamer (2007) la formación está muy relacionada con el concepto de la cultura, y se refiere a la modalidad sólo empleada por los seres humanos para darle forma a sus capacidades y disposiciones naturales, pero no la considera como sinónimo de cultura porque en la formación la persona se apropia totalmente en lo que se forma y mediante lo que se forma. Es decir, todo lo que la formación incorpora se configura en ella y nada desaparece, todo queda impregnado en ella. Gadamer considera que la formación es un concepto histórico, y que todo lo configurado en ella se conserva y forma parte de la personalidad del sujeto. En otra de sus obras, Gadamer (2012) se pregunta, “¿el hecho de aprobar un examen nos convierte en personas cultas, formadas? ¿Qué es propiamente formación?” (p. 129). Estos interrogantes podríamos contestarlos con la idea de uno de los más grandes filósofos en la historia de la humanidad: Formación significa poder contemplar las cosas desde la posición de otro (Hegel, 2009).

Para Gadamer (2000) la formación es formarse, y de una manera integral o general, por lo tanto, no deben imponerse de manera prematura las especializaciones, es importante que el estudiante vaya configurando desde edades tempranas una cultura general integral que le permita comprender el mundo en el que vive, no sólo para adaptarse de manera pasiva en éste sino para que sea un participante activo, un agente de cambio y asuma un rol

protagónico. De ahí que las preguntas de Gadamer siguen teniendo vigencia: ¿qué es lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo se forma uno? ¿Cuál es la formación que se configura? Podríamos responder con Quinceno (2005) que la formación es la heurística de la existencia, es la pregunta constante por el fin de la existencia humana.

> Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y éste es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación. (Nietzsche, 2009, p. 29)

Nietzsche (1992) considera que la forma como unidad identitaria no es una realidad sino un valor, es decir se configura, no tiene una existencia sin creación, no es algo que tenga una realidad óntica, sino que deviene en una axiología. “Creer lo contrario es creer que existen cosas en sí, que las cosas existen sin creación” (p. 46).

Como bien puede apreciarse, Nietzsche (1977) conceptualiza la formación de manera diferente a la tradicional, y sus concepciones se aprecian en el pensamiento de Gadamer. Nadie nos puede formar, sólo nosotros. La escuela no nos forma, sólo media o crea el espacio psíquico y cultural para la formación. Los profesores somos formadores que no formamos porque en última instancia es el propio estudiante quien se forma a sí mismo, es decir, se autoforma. Gadamer (2000) hace una férrea crítica a los medios de masas, dice que ensordecen, dominándolo todo, refiere que él se formó leyendo todas aquellas novelas holandesas, escandinavas y rusas, que eran traducibles y además de una magnífica calidad. En efecto, la voluntad humana es determinante en el proceso de formación, son las fuerzas humanas las que nos permitirán sobrevivir ilesos a la tecnología y escapar del ser de la máquina. Estas reflexiones de Gadamer fueron publicadas bajo el título “La educación es educarse”, a partir de una conferencia pronunciada el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim, en el marco de un ciclo sobre el tema “La educación en crisis, una oportunidad para el futuro”. A pesar de que la esencia de sus planteamientos están relacionados con la autoeducación, durante la conferencia, Gadamer acude a sus experiencias y vivencias personales, ejemplifica e ilustra con sus propios empeños educativos los efectos que puede causar en la configuración de la personalidad de un sujeto la influencia y los eventos externos.

Muchos años antes ya Simmel (2008) había señalado que la formación no está relacionada sólo con el dominio de saberes aislados de los valores, ni sólo con el ser desprovisto de contenidos conceptuales, sino que estar formado es algo más que eso, un ser humano formado es “aquel cuyo saber objetivo se ha disuelto en la vivacidad de su desarrollo y existencia subjetivos, y cuya energía espiritual está llena con un volumen, lo más amplio posible y siempre creciente, de contenidos en sí plenos de valor” (p. 52). La formación total del ser humano, aun cuando Simmel (2008) la designe como la ética, es

algo mucho más extenso que lo "moral". Ni la moral, ni el saber y el poder hacer, deben conducir a un ser-ahí particular en el ser humano. "Por encima de eso de carácter moral, está un ideal de la vida completa, que encierra también energía e importancia espiritual, orgullo y alegría de vivir" (p. 163).

El objetivo de la formación no es la ética ni la moral, sino la felicidad humana, aunque la escuela utilice la ética y la moral como conductores del proceso formativo, que no tiene fin, es un proceso incompleto, nunca se termina, mientras haya vida el ser humano se estará formando de manera permanente, bien, mal o regular, pero se está formando. Simmel (2008) sostiene que el proceso de formación del estudiante, y luego el proceso de autoformación de la persona, continúa durante toda la vida del ser humano, dentro y fuera del salón de clases. Invocando a Goethe, señala que la educación debe "educar" al joven para que éste continúe su autoeducación, su autoformación, valorando de esta manera el carácter interminable del proceso de formación.

Partiendo de lo anterior, y siguiendo el pensamiento de Nietzsche, Simmel y Gadamer, podemos decir que el verdadero estudiante que se forma nunca está formado. Y el verdadero profesor-formador no quiere formar al otro, no desea manipularlo, ni adoctrinarlo, ni dirigir su conducta ni su vida, no quiere transmitir su verdad ni exponer dogmáticamente su método o paradigma, sólo quiere arrojarse a la experiencia afectiva e intelectual que implica el entrelazamiento entre el lenguajear y el emocionar que configuran el conversar, en términos de Maturana (1999).

Según Echeverri (2003), el concepto de formación ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de su devenir histórico dentro de las ciencias de la educación, "es eje de los proyectos de sistematización, regula los encuentros con las nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje, punto de encuentro de la teoría y la práctica" (p. 160). Lo que sí es cierto es que, a pesar de las diversas conceptualizaciones, beneplácitos y críticas que ha tenido el concepto de formación, a lo largo de la historia de la educación y la pedagogía, desde el surgimiento de la escuela y hasta nuestros días, ha sido y continúa siendo una noción apetecida por filósofos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, periodistas, profesores, padres de familia, y sociedad en general.

> El concepto de formación regula la relación con el mundo de la ciencia, es una barrera contra el «cientificismo», en otras palabras, contra la sobrevaloración de la ciencia en los procesos de enseñanza. Establece límites a la razón instrumental, a su sombra se filtran críticamente los proyectos de sistematización que relativizan el valor de lo histórico, lo experimental y lo conceptual. (p. 161)

"La transacción enseñar-aprender es una interacción básicamente humana, cuyo objetivo es el cambio y el crecimiento personal" (Carreras, 2003, p. 27). Este autor considera que en el proceso de formación participamos todos los actores educativos con el fin de realizar un intercambio no sólo de conocimientos, sino también de aspiraciones, vivencias, miedos, experiencias, retos, y expectativas. Lo anterior supone que el profesor, como guía, mediador y facilitador, no sólo debe transmitir sus conocimientos a los estudiantes, como si ellos fueran radio-receptores, sino que debe orientar la motivación hacia el aprendizaje, incitarlo y provocarlo mediante la configuración de procesos psicodidácticos. Esto no se puede improvisar, debe ser un proceso

bien pensado y diseñado científicamente, con rigor epistémico y epistemológico, para lo cual no basta con tener un título universitario, dominar el contenido de la asignatura que se desarrolla o poseer un postgrado en el área específica que se enseña. Un buen formador no es necesariamente quien es experto en un tema. Si la formación es, en efecto, un proceso cuya finalidad es el cambio, la transformación, el crecimiento personal y la emancipación humana, entonces poseer muchos conocimientos y tener muchos títulos de postgrado no son condiciones suficientes, ni siquiera mínimas para lograr estas pretensiones.

La formación de los ciudadanos del tercer milenio implica restituir la declaración de Platón, la necesidad de que el profesor tenga eros para poder educar. El profesor del siglo XXI debe desempeñarse en el amor, debe ser apasionado por el contenido que enseña y además amar a sus estudiantes. Morín (2007) considera que es un imperativo la restauración de la trinidad amor-misión-fe, como pilares básicos para la formación humana.

Por otro lado, Martí (1975) considera que la felicidad del ser humano se configura en la sociedad en que vive. De esta manera lo ubica en su propio contexto histórico-social, afirmando que éste contribuye a la transformación y mejoramiento de la sociedad. Una síntesis de este pensamiento es la expresión: “el amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo” (t.13, p.188). Ésta idea cobra un mayor valor cuando señala: “la enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor” (t.11, p.82).

El concepto de formación constituye la célula epistémica de la pedagogía, la formación emerge como el objeto de estudio de la pedagogía, y por eso es el epicentro desde donde emanan los demás conceptos que configuran su estatuto epistemológico. La formación implica dejar ser, reconocer la identidad del estudiante y permitir su libertad, es preciso permitir que la personalidad del sujeto se desarrolle con toda libertad y si nada lo obstaculiza ni influye negativamente en su desarrollo, ese sujeto por sí mismo podrá configurar su ética, su moral, su proyecto de vida y su felicidad. Es por ello que “la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario” (Flórez, 2005, p. 351). Sin embargo, el carácter de orientador, guía, facilitador y mediador del profesor siempre debe estar presente, por cuanto muchas de las inclinaciones naturales del ser humano son incompatibles con los principios más genuinos de la formación, y muchas de las prácticas “formativas” que se desarrollan actualmente son incompatibles con algunas inclinaciones naturales del ser humano. De ahí la paradoja de la formación, que aun teniendo buenas intenciones, en ocasiones limita el desarrollo armónico y coherente de la personalidad de los estudiantes y obstaculiza su felicidad.

> Humanizar niños –formarlos- obliga refutar muchas de sus inclinaciones biológicas, su egoísmo, individualismo, insolidaridad, promiscuidad, pereza. Humanizar requiere transferirles grandes dosis de actitudes, conocimientos y saberes-hacer culturales, que por ser antinaturales asimilan con esfuerzo y sacrificio, único modo de formar cualquier atleta, pintor, pianista o científico. Con la ilusión que al final configuren su propio y libre proyecto de vida. (De Zubiría, 2008b, p. 84)

Robin (2000) afirmaba: "Toda ciencia que no tienda a la felicidad de todo el que vive y siente, será vana y perjudicial" (p. 42). Por otro lado Alexander Neill con frecuencia decía que Summerhill no es una escuela sino una forma de vivir. De Zubiría (2008b) hace una distinción interesante entre educar y formar, considera que "la formación desarrolla competencias psicológicas y el talento de cada quien; mientras que la educación imparte información y conocimientos" (p. 77). Insiste en que la escuela debe formar, no sólo educar, y asegura que "las escuelas que le apostaron a formar para la vida, a crear individuos felices, participan del paradigma formativo, no del educativo" (p. 12), lo cual refrenda la idea martiana de que el fin de la educación no es hacer el ser humano desdichado, sino hacerlo feliz.

Es evidente que no es lo mismo formar que educar, formar no es educar y tampoco es enseñar, formar no es transmitir conocimientos, incluso formar no implica darle forma al estudiante, formar no es acondicionar y mucho menos moldear o modelar. La escuela no es un molde donde se introduce la materia prima para obtener como producto terminado al estudiante.

No hay que formar a los estudiantes en el sentido tradicional de enseñarles, transmitirles conocimiento e información o adoctrinarlos. Ellos deben aprender a organizar y reconfigurar la realidad y develar el sentido y significado de su propia experiencia. Al reinventar la realidad de forma creativa, el ser humano se encamina a los niveles más altos de humanización. "Si se parte de la experiencia, la materia organizada por el especialista, en explicaciones y en libros, será no el punto de partida sino el punto de llegada" (Larrauri, 2012, p. 74).

Runge (2008) se sustenta en Klafki (1996) para afirmar que la formación es un proceso continuo y sistemático elaborado de manera autoactiva por cada ser humano, un acto de responsabilidad personal que implica el desarrollo de tres capacidades esenciales: "la capacidad de autodeterminación, la capacidad de cogestión, y capacidad de solidaridad" (p. 140). Estas capacidades se pudieran resumir en los fundamentos de lo humano: autonomía, diálogo y amor. Una persona formada es aquella que es capaz de amarse a sí mismo, a sus semejantes y a la biosfera, respetar y cuidar a todos los seres vivos, practicar una autonomía responsable, y tener una comunicación asertiva que le permita tomar decisiones pertinentes y solidarias que garanticen la paz, el cuidado del ecosistema y la estabilidad societal y comunitaria. Para lograr este tipo de formación es necesario asociarla al proceso de emancipación humana. El fin de la formación humana es la mayoría de edad del sujeto. Este principio es asumido por las ciencias de la educación, de ahí que "el interés orientador del conocimiento de la ciencia de la educación sea el interés por la emancipación" (Mollenhauer, 1968, p. 10, citado por Runge, 2008, p. 141).

Ahora bien, el concepto de formación (*Bildung*) no sólo significa "cultura" o "educación" como se traduce de manera frecuente al español. Para dar una idea de la complejidad semántica de este concepto, Runge (2008) se sustenta en Lenzen (1997), quien enumera diversas acepciones del término formación:

- Devenir algo que según sus posibilidades naturales ya es, o algo otro
- Implica un término -madurez- y un inacabamiento -permanente autosuperación-

- Posesión o adquisición de una capacidad individual
- Proceso determinado -naturaleza interior- e indeterminado -autocreación, autoformación-
- Proceso en permanente duración
- Proceso orientado hacia una meta -perfección, completud-, no tiene metas prefijadas -libertad-
- Proceso y resultado de un proceso
- Producto o resultado adquirido por el individuo y la sociedad
- Resultado de una formación elevada -alta cultura- de individuo y de la especie

Como se aprecia, Lenzen cuestiona el enfoque teleológico del concepto de formación, y hace otra propuesta a partir de su dimensión autoactiva y autoformativa, la cual asume, a partir de la comprensión de que el ser humano configura su realidad de manera individual. Runge (2008) señala que Lenzen propone los conceptos de autoorganización y de participación como alternativas a esta diversidad polisémica de la noción de formación. “La educación, más que como una actividad coaccionante, se ha de ver como permisiva y participativa. En vez del obligar, debe estar el permitir hacer. Eso significaría tolerancia frente a las construcciones de la realidad de cada uno” (p. 194).

Es por ello que Lenzen plantea que, en la actualidad, es más adecuado pensar a los seres humanos desde el punto de vista de la teoría de los sistemas autopoiéticos esbozada por Maturana para los seres vivos, extrapolada por Luhmann a los sistemas psíquicos y sociales. Concretamente Lenzen propone dejar de lado el concepto de formación (*Bildung*) que está sobrecargado de sentidos y significados y connota un aspecto pedagógico-normativo muy cuestionable en la actualidad (Runge, 2008). Desde esta mirada, Lenzen establece las bases ontológicas, teóricas, epistémicas y epistemológicas de lo que denomino autoconfiguración humana (Ortiz, 2013a).

Para Flórez (2005) la formación es el principio fundador y eje de la pedagogía; está relacionado con el proceso de humanización que caracteriza el desarrollo individual del ser humano en cada momento actual e instante presente de su vida, según sus propias posibilidades individuales. Desde esta perspectiva, formar a un ser humano es “facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez, 2005, p. 109). Para este autor lo esencial de la formación humana es que la persona logre convertirse en un ser espiritual y autónomo, capaz de asumir con responsabilidad sus propios intereses individuales, necesidades privadas y deseos personales, con el fin de proyectarse hacia la generalidad, trascender y transitar hacia la universalidad espiritual, de manera que pueda reconciliarse consigo mismo mediante la reflexión teórica. El concepto de formación es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración vital propio del ser humano (Flórez, 2005).

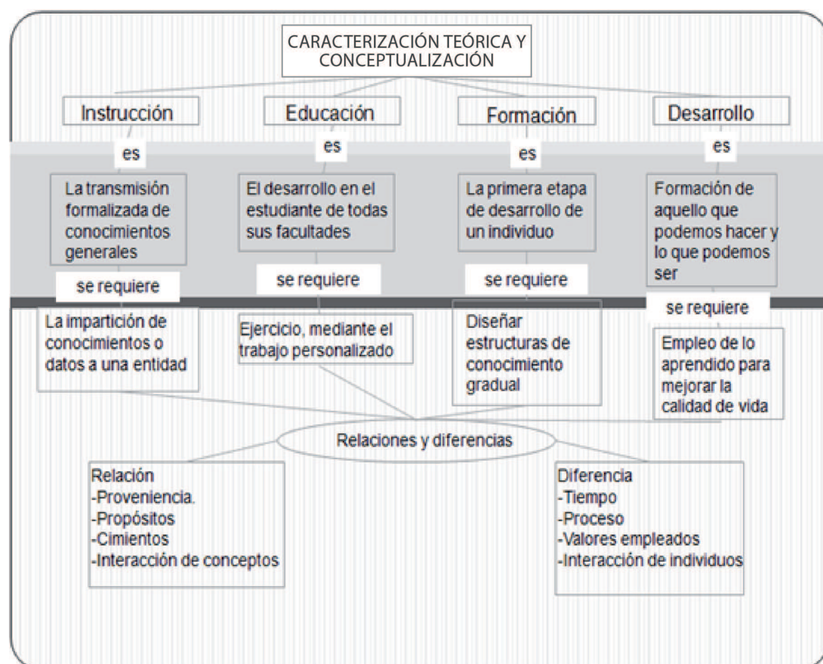
Por otro lado, en el prólogo al libro *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori señala que el mismo oprimido debe liberarse y buscar

su propia formación, que no debe esperar a que otro lo libere. La emancipación es autoformación. “Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata, sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente” (Fiori, 2012, p. 9).

El propio Freire (2014) insistía en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al estudiante en el desempeño de destrezas, es importante tener en cuenta el valor de las emociones, de la sensibilidad y de la afectividad. Tampoco es un acto acabado, terminado, la formación implica la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente proceso de búsqueda, de ahí que “quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p.25). El reto es conceptualizar la formación, resignificarla, deconstruirla y reconfigurarla, para que exprese su verdadero sentido y significado: brindar las opciones educativas para que el estudiante opte, decida y elija su propia auto-configuración, respaldando la intencionalidad de su emancipación, quien tiene que configurar su propio perfil, independientemente del modelo y el perfil que la escuela configura, como propósitos e intenciones formativas, ¿o autoconfigurativas?

En la IED “Sonia Ahumada” (Barranquilla), los actores educativos, en el desarrollo de los grupos de investigación, establecieron la relación y diferencias entre los conceptos de instrucción, educación, desarrollo y formación. Expresan que la instrucción y la educación se configuran a partir de las actividades de aprendizaje del estudiante. La educación y la formación son procesos desarrollados a largo plazo. La educación, la formación y el desarrollo buscan mejorar la calidad de vida de las personas. Cuando la educación y la instrucción se sedimentan y se interiorizan, se convierte en formación, que es una secuencia en la que interactúa la instrucción y la educación, como base para el desarrollo humano.

Para estos actores educativos la educación y la formación necesitan amplios y complejos plazos para su establecimiento, en cambio la instrucción se asocia sólo a la simple suma algebraica de conocimientos, habilidades y destrezas. La educación es un proceso en el cual se razona y se piensa (o se intenta hacerlo) el porqué de las cosas, su causa y sus consecuencias; mientras que la Instrucción es un aprendizaje el cual se ejecuta tal y como se enseñó. Es decir, se obedece tal cual. La educación está relacionada con actitudes y valores tales como: honestidad, integridad, responsabilidad y solidaridad. El estudiante debe interiorizar y aplicar dichos valores en su cotidianidad. En cambio, la instrucción implica la actividad praxiológica de los estudiantes, o sea, lo que ellos pueden hacer con sus capacidades y conocimientos. La educación es la interacción de elementos: docente-estudiante-conocimiento, conjugados en un orden y disciplina específica; mientras que la instrucción es la presentación simple de los pasos a seguir para realizar una actividad. Esto se resume en el siguiente esquema:



Con todos estos aspectos del primer componente del modelo pedagógico de la organización educativa (educación, instrucción, formación y desarrollo), configurados por la CRE No. 1, se tiene una valiosa información que debe ser base para el trabajo de la CRE No. 2, que es la encargada de reflexionar sobre el perfil del estudiante y el modelo de escuela, a partir de los problemas del contexto que debe saber solucionar el estudiante. Sobre estos aspectos reflexionamos en el próximo capítulo y explicaremos el procedimiento que podría seguir esta comisión para desarrollar su trabajo.

CAPÍTULO II

PERFIL DEL ESTUDIANTE Y MODELO DE ESCUELA

En el primer capítulo de este libro desarrollamos una caracterización teórica y conceptualización, correspondiente al trabajo que debe desarrollar la CRE No. 1. Esta comisión reflexiona sobre la conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo humano, y hace una conceptualización de la educación como proceso formativo, desarrollador y auto-configuracional, respondiendo a las preguntas: ¿qué es educar?, ¿por qué y para qué educamos?, ¿qué sentido y significado tiene la educación?

La CRE No. 2 enuncia los principales problemas del contexto que debe saber solucionar el estudiante en cada nivel educativo. La identificación y formulación de estos problemas es muy importante porque permiten definir las competencias que deben desarrollar los estudiantes y constituyen un valioso insumo para la definición de las intenciones formativas y la delimitación de los contenidos curriculares.

Como explicamos en el pre-scriptum de este libro, la CRE No. 2 es la encargada de configurar el segundo componente del modelo pedagógico de la organización educativa, que hemos denominado Perfil del estudiante y modelo de escuela. Esta comisión establece el perfil del estudiante a partir de los problemas que identifica en el contexto, los cuales permiten hacer una caracterización del estudiante (competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener el estudiante al egresar de la institución educativa y/o en cada nivel educativo). Aquí se deben responder las siguientes preguntas: ¿cómo debe ser?, ¿cómo es?, ¿cómo desea ser?, ¿cómo puede ser?, y finalmente define el modelo de escuela preguntándose cuál es la escuela que visionamos.

A continuación vamos a deliberar acerca de algunos de los principales conceptos sobre los que los profesores deben reflexionar en este segundo componente.

2.1 -Perfil del estudiante en el siglo XXI

Es cierto que el talento, el esfuerzo y la dedicación son importantes para la configuración de la personalidad y para tener éxito en la vida. Sin embargo, Bauman (2014) nos recuerda que ya en 1979, un estudio del Carnegie Institute demostraba de manera fehaciente que el futuro de un niño estaba claramente determinado por la situación social de sus padres, por su lugar geográfico de nacimiento y por sus circunstancias sociales. No obstante, los seres humanos tenemos una capacidad que nos puede ayudar a cambiar el rumbo de nuestras vidas: la capacidad de elegir. Las circunstancias sociales

influyen en nuestra vida, mas no la determinan, por cuanto nuestro carácter puede redireccionarla. Es por ello que no podemos ver a nuestros estudiantes, citando a Nietzsche (2010), con una "compasión con todos los débiles y excluidos [...], que es más perjudicial que cualquier vicio" (p. 4), porque esta forma de mirarlos constituye el "mayor peligro que siempre anida en la indulgencia y el sufrimiento" (Nietzsche, 2008, p. 204) respecto de ellos y su condición social.

Las decisiones humanas están orientadas por dos factores autónomos: el destino y el carácter. El destino define un rango de opciones pero en última instancia es nuestro carácter quien elige entre esa diversidad de opciones. El destino es aquella circunstancia sobre la que no podemos incidir, son aquellas cuestiones de las que no somos responsables: la época y lugar en que nacimos, la clase social, la escuela en la que hacemos nuestros primeros estudios. El carácter es nuestra forma de ser y ver la vida, sobre éste sí se puede influir, se puede cultivar y formar (Bauman, 2014). La identidad del ser humano se configura en su biopraxis cotidiana, pero nuestra formación es un perpetuo devenir. Los humanos tenemos una disposición permanente a cambiar.

Un principio educativo propuesto por Kant (2013) es el referido a la educación con base en el futuro. Afirmaba que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor de la especie humana; es decir, "conforme a la idea de humanidad y de su completo destino" (p. 36), lo cual nos está indicando la importancia de tener definido un perfil del estudiante, un modelo axiológico, procedimental y conceptual que nos permita orientar nuestra práctica pedagógica, independientemente de la condición social de nuestros estudiantes, a sabiendas de que educamos en el presente para el presente, pero teniendo en cuenta el modelo de hombre y mujer que se pretende formar.

Sarason (2002) detalla que en el New York Times del 1° de julio de 1998 hay un extenso artículo (Applebome, 1998) sobre el doctor James Comer, un psiquiatra que ha dedicado su vida al desarrollo y la educación de los niños. En ese artículo se citan estas palabras suyas: "Mis amigos de la educación todavía empiezan hablando del currículum y la enseñanza. Todas esas cosas son importantes, pero ¿dónde está el niño? ¿Cómo es el niño? ¿Qué pasa con el niño?" (p. 212). La educación moderna se ha olvidado del niño, se habla de pedagogía, currículo, didáctica y evaluación, cada día proliferan más teorías y modelos pedagógicos, pero se ha dejado al margen el desarrollo del niño, sus necesidades e intereses son ignorados y se proponen acciones "educativas" que no tienen en cuenta sus estilos, ritmos, intenciones y deseos de aprender.

A través de la historia de la educación siempre se ha planteado el dominio del contenido de la asignatura como un elemento importante para la calidad educativa. Siempre se le ha exigido al profesor el conocimiento de la materia que desarrolla, y esto es importante, pero no es más importante que el conocimiento de sus estudiantes. El profesor no es un impartidor de asignaturas, no es un dictador de clases, es un formador de hombres y mujeres para mejorar el mañana y transformar el futuro. El contenido de la asignatura es un pretexto para la formación. La asignatura no es un fin en sí misma, la asignatura es un medio para alcanzar un fin formativo. La asignatura es una herramienta, no una finalidad. Conocer la asignatura es

importante, pero más importante es conocer a los estudiantes. No se puede educar a quien no se conoce. Y no se debe desarrollar la asignatura sin tener claridad del modelo de ser humano que pretendemos formar. Por esta razón es importante definir el perfil del estudiante en el primer componente del modelo pedagógico de la organización educativa.

El término perfil lo concebimos en este libro como la configuración de competencias y capacidades que distinguen la formación de un ser humano para desempeñarse de manera óptima con responsabilidad, respeto y ética en la solución de diversos problemas, para lo cual debe dinamizar sus configuraciones cognitiva-intelectual, praxiológica y afectiva-emocional. Ya hemos expresado que este primer componente de caracterización teórica y conceptualización, con fines de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, implica el despliegue configurativo del perfil del estudiante. Es decir, es necesario hacer una caracterización del futuro egresado (competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe formar), mediante la cual se responda a la pregunta ¿cómo debe ser nuestro estudiante?, pero para hacer la reflexión acerca del modelo o perfil del estudiante es necesario previamente preguntarnos ¿cómo es?, ¿cómo desea ser?, ¿cómo puede ser?

Las respuestas a estos interrogantes permitirán configurar un perfil del estudiante, que no debe ser el resultado sólo de la acción discursiva de los profesores sino que además se deben implicar en este proceso los padres de familia e incluso los propios estudiantes y demás actores educativos. En la IED "Cultural Las Malvinas" (Barranquilla) los actores educativos, una vez desarrollados los grupos de discusión, asumen que el estudiante de dicha institución debe tener el siguiente perfil:

- Analítico de su realidad, que construya y aplique los saberes, poseer actitud escolar y académica, desarrollar habilidades sociales, con capacidades cognitivas que desarrollen su personalidad en función de las necesidades sociales del colectivo humano
- Ato conocimiento en cultura general, un alto nivel de dominio de informática e inglés, con conceptos autónomos y responsables de la vida, para la construcción de su proyecto de vida; aportándole al rescate, conservación y fortalecimiento de nuestra cultura
- Competente y asertivo, conocedor y proactivo con las necesidades de nuestra sociedad, crítico y autocrítico, líder, pero humanizado, centrado en valores que le permita hacer de él un ser más humano capaz de ser transformador de una realidad social, reflexivo, con autoestima alta, con una concepción de sociedad, pensante, investigativo
- Constructivo y creador, con ganas de salir adelante, activo, autogestionario, responsable ante su proceso de aprendizaje, con capacidad para tomar decisiones de manera autónoma, tolerante, con valores, principios, conocedor de su cultura, y participe del desarrollo de su aprendizaje
- Participativo, cooperativo, comprometido con las transformaciones sociales y personales, con una formación integral incorporando a su

personalidad valores como responsabilidad, respeto, justicia, equidad y solidaridad, además una excelente capacidad académica que use como herramienta para buscar un elevado desempeño

- Sociable, alegre, humano, transformador de la sociedad y de su entorno, equilibrado, con una visión clara del mundo, intelectualmente competente, con un alto desarrollo de su pensamiento crítico, reflexivo y creativo, abierto al crecimiento, al cambio permanente, al ser en construcción del mundo de interacciones que se enriquecen día a día
- Tener un proyecto de vida sostenible, ser íntegro, que analice situaciones reales y complejas, que comparta soluciones con miembros del grupo, ser emprendedor, con capacidad crítica y de análisis, comprometido con su proceso de aprendizaje, que mire y afronte su realidad desde diferentes perspectivas, capaz de transformar su realidad y su entorno

Es necesario destacar que la finalidad de definir un perfil del estudiante no es formar a todos los estudiantes bajo unas "medidas comunes y estándares" al estilo de las "leyes fundamentales y sagradas" expuestas por Morelly en su *Code de la Nature*, publicado en 1755. Estas leyes constituyen un ejemplo del concepto moderno del espacio urbano perfectamente representado (Bauman, 2013c), pero estos principios no son aplicables a los seres humanos. No existen dos personas que sientan, piensen y actúen de la misma manera. Es imposible formar a todos los seres humanos a partir de un mismo molde. La diversidad es inmanente a los seres humanos y la pluralidad es la ley de la tierra, como lo diría Arendt. Morelly nos habla de "proporciones regulares", "apariencia uniforme y agradable", "disposición regular", "mismo tamaño", "forma similar", "divididos iguales", "idénticos", "regularidad", categorías no aplicables a la educación, a pesar de que en la actualidad muchas instituciones tienen la pretensión de formar de una manera estandarizada.

Como hemos sugerido, el perfil del estudiante no debe proponerlo el rector de la institución educativa, ni el coordinador académico, ni los jefes de área, ni los profesores, como se hace con frecuencia en las escuelas. El perfil podría ser configurado por una subcomisión de la CRE No. 2, una vez que se hayan desarrollado los dos primeros puntos del primer componente: la conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo; y la conceptualización de la educación como proceso formativo y desarrollador. Posteriormente al trabajo de esta comisión, se deben formular los principales problemas del contexto que debe saber solucionar el estudiante, los cuales pueden ser identificados también por una subcomisión, que los presenta a todos los miembros de la CRE No. 2 para su reflexión y posterior aprobación, al igual que debe hacerse con los dos aspectos del primer componente del modelo pedagógico de la institución educativa.

Es necesario aclarar que estos problemas deben estar representados por situaciones problémicas del entorno (dimensión objetiva) o de los propios estudiantes y sus familias (dimensión subjetiva), incluyendo los problemas formativos, de comportamiento o de aprendizaje, y podrían formularse en forma de interrogante aunque no es una condición sine qua non para el desarrollo de este punto.

En los grupos de discusión desarrollados en la IE "20 de Julio" (Santa Marta) propusieron formular los problemas en forma de pregunta, y la sistematización de sus propuestas arrojó el siguiente resultado:

- ¿Cómo focalizar la solución de sus conflictos inter e intrapersonales?
- ¿Cómo liderar el autoaprendizaje?
- ¿Cómo lograr la concientización, sensibilización y actitud frente al estudio?
- ¿Cómo lograr que se apropie de sus saberes y los incorpore en su proyecto de vida?
- ¿Cómo mantener la motivación, una adecuada autoestima y la autovaloración?
- ¿Cómo practicar los valores prioritariamente la responsabilidad, el respeto, tolerancia, equidad, entre otros?
- ¿Cómo tomar decisiones que favorezcan su crecimiento personal?
- ¿Qué hacen los estudiantes con la formación que les transmite la escuela?

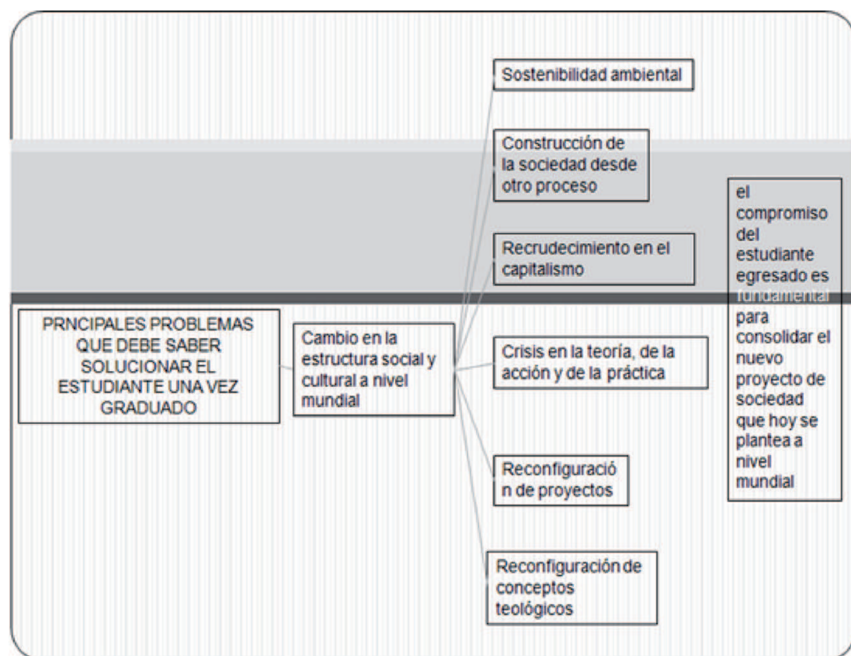
Los profesores significaron en el grupo de discusión desarrollado que la institución no es el único mundo al cual pertenece el estudiante ni a la que van a vivir en el futuro. Hay que prepararlos para enfrentar el mundo de afuera, de la familia, de la comunidad, de la educación superior, del trabajo, de la participación ciudadana etc., con el fin de que la inserción en el mundo, en la sociedad y la comunidad, sea positiva y acceda a una calidad de vida aceptable.

Es interesante destacar que los actores educativos de la IE "María Goretti" (Montelíbano, Córdoba), integrantes de la CRE No. 2, abordaron los principales problemas del contexto, precisando que los estudiantes se enfrentarán constantemente a diferentes tipos de problemas, entre los cuales destacan:

- El consumo de sustancias psicoactivas y bebidas alcohólicas
- La prostitución
- Violencia social e intrafamiliar
- Ruptura del núcleo familiar

Sumados a todos los anteriores factores los profesores resaltaron que todo estudiante debe asumir una posición crítica y responsable frente a su propia personalidad, es decir, debe tener claridad sobre:

- La culminación de su proyecto de vida en forma satisfactoria
- Compromisos que faciliten el alcance de sus metas
- Construcción de valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la convivencia, la sinceridad y la solidaridad
- Cambio de comportamientos que pueden afectar su convivencia social (irrespeto, desobediencia, dependencia de sus padres, abuso de la libertad, falda de orden)



Como se aprecia, la identificación y formulación de estos problemas es muy importante porque permiten definir las competencias que deben desarrollar los estudiantes, y constituyen un valioso insumo para la definición de las intenciones formativas y la delimitación de los contenidos curriculares. En la IED "Sonia Ahumada" (Barranquilla). Los actores educativos asumen la necesidad de contribuir a la formación de los estudiantes para la solución de los principales problemas, los cuales se resumen en el esquema siguiente:

Por otro lado, el estudiante de la IE CESUM (Montelíbano, Córdoba), según los actores educativos, debe tener la habilidad de solucionar los siguientes problemas:

- Debe tener un proyecto de vida que le permita decidir qué hacer con su vida, definir qué quiere estudiar, cuál opción es la que le conviene y de igual manera analizar las alternativas para poder conseguir la financiación de su estudio
- De igual manera, es necesario priorizar necesidades y trazarse metas a corto o largo plazo, que permitan lograr el objetivo planteado como: vivir con un familiar, estudiar en otra ciudad, cómo aportar a la economía familiar o personal sin acudir al dinero fácil o a delinquir y cómo enfrentar el desempleo actual

Como se aprecia, lo importante aquí es que sean problemas reales (no problemas modelados por los profesores), todos los actores educativos deben aportar sus opiniones en las sesiones del grupo de discusión y luego la comisión de reflexión específica (CRE) hacer la sistematización que luego se utiliza como base para convertir dichos problemas en contenidos de aprendizaje

y que, a partir de ellos, se puedan precisar las principales competencias que debe formar el estudiante, que definen su perfil, es decir, de la formulación de dichos problemas emerge la determinación de los conceptos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que debe formar el estudiante para resolver los problemas identificados.

Por ejemplo, en la IE CESUM (Montelíbano, Córdoba) se describen las principales características que definen al estudiante de dicha institución. Los profesores manifestaron que los estudiantes son personas con grandes potencialidades que se ven obstaculizadas debido a factores externos como la disgregación familiar (padres divorciados, conviven con la familia extensa, desplazados, hacinamiento, nivel socioeconómico y académico bajo, conflictos intrafamiliares) lo que influye directamente en su mal comportamiento, poca demostración de la afectividad, timidez, baja autoestima y escasa iniciativa por el autoaprendizaje. Por esta razón consideran que debido a sus capacidades y con la ayuda de toda la comunidad educativa pueden convertirse en estudiantes emprendedores, exitosos, creativos, líderes comprometidos con el ambiente y promotores de la convivencia pacífica, educandos responsables y competitivos.

Siguiendo estos parámetros la IE CESUM desea formar un estudiante investigativo, creativo, afectivo, autónomo, con iniciativa, crítico, participativo, espontáneo, visionario, es decir que adquiera un conjunto de habilidades intelectuales, operacionales, emocionales y sociales que lo preparen para enfrentar los constantes retos de la vida. Esta institución ha venido trabajando y fomentando la inquietud y aspiración para continuar con la preparación académica técnica o profesional y la educación de la voluntad trazando metas a corto y largo plazo, que es una herramienta primordial para la construcción de un mejor futuro, laboral, familiar y social y que permite contrarrestar e manera consciente y voluntaria la influencia negativa del entorno respeto a la ley del mínimo esfuerzo o facilismo, que enmarca a sus estudiantes en empleos no calificados como el mototaxismo, venta de minutos de celular, cuidar niños, y la necesidad imperiosa de casarse para aliviar su situación económica o familiar.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores, es necesario comprender las potencialidades, características, necesidades y proyecciones de nuestros educandos para poder construir un currículo integral que desarrolle conocimientos, habilidades y valores necesarios para enfrentar la sociedad actual y cambiante. Los profesores de esta institución se respaldan en las siguientes concepciones de persona y sentido de vida: “La persona tiene un carácter y un temperamento pero tiene la capacidad de oponerse a ellos tomando sus propias decisiones, con su voluntad” (Laengle, 1989, citado en Martínez, 2005, p. 27). Frankl (1994) afirma que el ser humano se decide, “mientras se configura el destino la persona que soy configura el carácter y al mismo tiempo la personalidad” (p. 53); y Millon (2001) considera que el temperamento es “la suma de las influencias biológicas heredadas en la personalidad que aparecen de forma continua a lo largo de la vida” (p. 48), y el carácter lo define como “las características adquiridas durante nuestro crecimiento y posee la connotación con un cierto grado de conformidad con las normas sociales” (p. 49).

La integración de los conceptos, destrezas y actitudes de los estudiantes es lo que permite identificar las competencias mínimas que debe configurar

para tener la capacidad de solucionar los problemas. Estas competencias mínimas precisan el modo de actuación ideal del estudiante y, por consiguiente, definen su perfil. Díaz-Barriga (2009) precisa que no se cuenta con una definición aceptada del término competencia ni con una noción clara del mismo, además critica que "no se observa una línea de experiencia sólida que permita aplicar ese término a la realidad escolar y a cada uno de los niveles del sistema educativo" (p. 76). No obstante, la comunidad científica acepta que la competencia es una capacidad humana que integra el saber, saber hacer y ser del estudiante, de ahí que la competencia no es sólo información y conocimiento. De hecho un estudiante puede tener mucha información y conocimiento y no ser competente, puede saber mucho y no mostrar competencias. A veces se reduce la competencia a la habilidad o destreza, sin embargo, no son lo mismo, aunque en toda competencia sea necesaria la habilidad y la destreza, pero no puede reducirse a ellas porque la competencia requiere también de los valores y actitudes. "De qué sirve que el estudiante sepa aritmética si pierde la posibilidad del placer estético" (Herbart, 1806, p. 5). La preocupación de los profesores en la postmodernidad no debe centrarse en que el estudiante aprenda asignaturas y obtenga altas calificaciones. En las sociedades democráticas deben ser otras las preocupaciones. Kilpatrick (1968) entiende por democracia las acciones humanas basadas en el respeto a la personalidad y mejorar la vida de los ciudadanos, a partir de lograr: "a) la razonable satisfacción de ciertas necesidades físicas, b) seguridad interior, c) un voto igual en el gobierno, d) una vida creadora" (p. 51).

Perrenaud (1999) define la competencia como "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos" (p. 25), sin embargo, no declara qué otros componentes conforman una competencia. Para Díaz-Barriga (2009), lo humano implica la reunión de tres elementos: "La instrucción puede llevar al hombre al plano de la razón, la eticidad y el goce de lo estético, elementos constitutivos, estos tres, de la formación humana" (p. 126). Para Meirieu (2009) la capacidad es una "actividad intelectual estabilizada y reproducible en diversos campos de conocimiento [...]. No existe ninguna capacidad «en estado puro» y toda capacidad sólo se manifiesta mediante la puesta en práctica de los contenidos" (p. 214). Por eso es una falacia afirmar que en la actualidad debemos trabajar para el desarrollo de capacidades y competencias y que ya no debemos trabajar por contenidos. Es absurdo en el sentido de que no existe competencia y capacidad sin contenido. La capacidad se asocia a un saber hacer algo en un contexto determinado, en cuya biopraxis (hacer) se evidencia el contenido configurado. La competencia es un "saber identificado que pone en juego una o varias capacidades dentro de un determinado campo nocional o disciplinario" (Meirieu, 2009, p. 215), en el que se integran los valores y actitudes del ser humano, sus emociones, afectos y sentimientos.

En esta obra consideramos la competencia como una configuración neuropsicológica que expresa la capacidad que tiene el estudiante de resolver problemas utilizando información o conocimiento, habilidades o destrezas y valores o actitudes: "Son las amplias cualidades de carácter las que hacen competente a una persona, más que los elementos más técnicos en que esté entrenada" (Dewey, 2004, p. 85). En este sentido la competencia es una con-

figuración compleja y sistémica de las configuraciones cognitiva, afectiva e instrumental del ser humano (saber, saber hacer, ser y convivir). La competencia es una cualidad humana que emerge de la configuración de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Es una configuración compleja del saber, el hacer, el ser y el convivir. ¿Qué debe saber y saber hacer el estudiante y cómo debe ser y convivir para poder solucionar los principales problemas de su entorno? A este interrogante le deben dar respuesta los profesores en las reflexiones que le permiten configurar el modelo pedagógico de la organización educativa.

Con el fin de ilustrar el camino o ruta de las reflexiones que deben hacer los profesores con relación a la configuración del perfil de sus estudiantes y establecer el modelo de escuela, a continuación esbozo de manera muy breve la esencia de los principales debates que se llevan a cabo en la actualidad sobre el modelo o perfil de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que les ha tocado vivir este convulso siglo XXI, etapa postmodernista caracterizada por una cultura líquida y simulada que amenaza con contagiar también a la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, que devienen líquidas y provisionales, como lo previó Carlos Marx cuando afirmaba que en esta monstruosa sociedad capitalista todo lo sólido se desvanece en el aire.

Para que no se desvanezca en el aire el ideal formativo de nuestras instituciones es preciso solidificarlo en el modelo pedagógico de la organización educativa y materializarlo en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, las cuales deben estar orientadas por el perfil del estudiante, modelo que nosotros mismos hemos de configurar. Para que la educación de nuestras escuelas sea pertinente es necesario definir un adecuado perfil del estudiante, lo cual requiere que éstas no observen sólo su contexto más inmediato y cercano, deben mirar más lejos y proponer soluciones a sus problemas locales y singulares desde una mirada global, no sólo tener en cuenta su contexto particular sino que debe acoger los nuevos contextos sociales y culturales, las nuevas demandas de la sociedad, los nuevos encargos sociales que la sociedad moderna actual le está presentando.

En Colombia, desde hace muchísimos años, los modelos pedagógicos foráneos han sido espejos para los modelos de nuestras escuelas, los cuales han estado encaminados a reproducir, consolidar y conservar verdades eternas que quizá no caracterizan la esencia y naturaleza de nuestro contexto sociocultural ni las necesidades formativas de nuestros estudiantes.

> [...] que había unas metrópolis a las que había que imitar en todo; que la Iglesia católica era el único credo, fuera del cual no hay salvación; que el matrimonio por la iglesia era la única fuente de legitimidad social; que Colombia era un país blanco, católico, de origen europeo; que nuestro deber era hablar una lengua de pureza castiza, y que la democracia sólo exigía respeto absoluto por las autoridades, sometimiento total a las normas, obediencia al Estado y a sus fuerzas armadas. (Ospina, 2013, p. 26)

Dice Ospina (2013) que Agualongo tenía razón en desconfiar del Gran Libertador Simón Bolívar y de todos los criollos finos, porque no habían aprendido a comprender la herida profunda del indio americano, a pesar de que sí sabían ver bien al enemigo español. "Bien había dicho Simón Rodríguez,

maestro de Bolívar, que aquí, más importante que entender a un autor latino, era entender a un indio" (p. 57).

La escuela colombiana es impresionantemente multicultural y pluriétnica, y para definir el perfil del estudiante debe tener en cuenta esta diversidad cultural y social. Además, no puede ir detrás de la sociedad, debe ser previsora, anticiparse, haciendo un análisis prospectivo de necesidades socioculturales, para evitar que se repita la toma del Palacio Presidencial, Segovia o Pablo Escobar. En este sentido el diálogo con las familias y con los propios estudiantes es muy útil, pero también es importante dialogar con los principales autores que han hecho una radiografía del siglo XXI y en especial de la sociedad moderna y el postmodernismo (Arendt, 1948, 1954, 1963, 1995, 2003, 2004, 2006; Baudrillard, 1985, 2000, 2004, 2012, 2014; Touraine, 1992, 1994, 1997, 2005, 2009, 2011; Bauman, 1998, 2005, 2008, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2014; Nussbaum, 2005, 2012, 2013; Morín, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008, 2011, 2012), por cuanto estos atributos que caracterizan nuestra sociedad actual pueden ser el germen para próximas catástrofes o hecatombes orquestadas por seres ¿humanos?.

La escuela, en la definición del perfil del estudiante, debe considerar la idea de unitas multiplex definida por Morín, Ciurana y Motta (2003), no soslayar la idea de que la especie humana es una la relación compleja dialógica y recursiva entre la unidad y la diversidad.

> Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad. Existe una unidad humana y también existe una diversidad humana. La unidad no está sólo en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana, no sólo hay una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Lo fundamental es comprender que aquello a lo que llamamos «naturaleza humana» no es nada sustancial: se trata de una misma matriz organizacional generadora de unidad y diversidad. (p. 101)

Morín (2001) nos ha enseñado que el ser humano es a la vez biológico, físico, psíquico, histórico, social y cultural. Es esta unidad compleja de la naturaleza y la condición humana la que debemos rescatar en la definición del perfil del estudiante, que no es sólo racional sino también emocional, no sólo igual sino a la vez diferente a los demás. A partir de lo anterior, para definir el perfil del estudiante, la escuela tiene que conocer, entre otros aspectos, según Santos (2012):

a. Las nuevas exigencias que la sociedad plantea, no para seguirlas de manera indiscriminada y automática sino para analizarlas y discutirlas.

b. Los cambios que se producen en la sociedad de la información.

c. La diversificación y profundización que de forma constante y acelerada tienen lugar en los campos científicos y profesionales.

d. Las exigencias del mundo laboral al que acudirán los estudiantes al terminar su etapa educativa. (p. 62)

La sociedad moderna líquida va imponiendo cambios imprevisibles en la configuración psicosociológica de los estudiantes, muchos de los jóvenes de hoy cambian con una rapidez extraordinaria su forma de ser y de comportarse, lo cual también exige modificaciones en los profesores, quienes deben aceptar, siempre que sea posible éticamente, nuevas modalidades de ser y de estar en el mundo, manifestadas en la cotidianidad de los estudiantes. A pesar de la liquidez de esta sociedad postmoderna y de los innumerables problemas acuciantes que el ser humano de hoy enfrenta en todo el planeta Tierra, las cualidades humanas menos estimuladas en la escuela actual, a partir de la cuales se configura la personalidad de los sujetos de la educación, y que quien las posea y gestione podrían ser personas exitosas y felices, son actualmente "el conocimiento, la capacidad de inventiva, la imaginación, la habilidad de pensar y la valentía de pensar de modo diferente" (Bauman, 2013a, p. 58), de ahí que estos atributos humanos configuran el perfil del estudiante en la actualidad, y las instituciones educativas deberían considerarlas en sus modelos pedagógicos, con el fin de que sean potenciadas por los profesores en todos sus estudiantes desde edades tempranas.

Herbart (1806) expresaba con frecuencia que el valor del ser humano no se mide por su saber, sino por su querer. Es decir, nos está sugiriendo que el saber o configuración intelectual no es lo más importante en la formación, sino el querer, la voluntad, la configuración axiológica. Por otro lado, Adorno (1998) considera que una de las cualidades más importantes que debe formar el estudiante es la autonomía, y para ampliar su propuesta utiliza expresiones kantianas: la fuerza de autodeterminarse, de reflexionar, de no entrar en el juego macabro de la actuación terrorífica de los demás. Aquí se está refiriendo a una formación que se constituya en un principio básico contra la fuerza de Auschwitz, para que no se repita este evento tan triste en la historia de la humanidad, propio de las sociedades totalitarias, que hoy podrían estar resucitando bajo la máscara de la modernidad líquida.

Un pensamiento similar encontramos en Dewey (2004), quien considera que los jóvenes deben tener recursividad, iniciativa, creatividad, y un pensamiento que les permita ver las relaciones entre los problemas que deben enfrentar de manera autónoma, en busca de su emancipación. El estudiante del siglo XXI debe pensar de manera crítica y reflexiva, lo cual implica configurar un punto de vista que cuestione incluso el punto de vista de Freire (2009, 2011, 2012a, 2012b, 2013), que plantea la emancipación del sujeto histórico gracias a la educación y a la legitimidad de los movimientos sociales, debe comprender que la ciencia vivencia un conflicto con los grandes relatos de la modernidad: emancipación del sujeto razonante o trabajador, hermenéutica del sentido y dialéctica del espíritu, cuestionando el estatuto de un discurso de legitimación de los espíritus razonantes y la validez de las instituciones que rigen la idea de progreso, la verdad y el lazo social (Lyotard, 2014). Sin embargo, Meirieu (2009) piensa diferente:

> El individuo es irremediablemente un ser social, en el sentido de que todo lo que dice es insertado, estructurado y expresado por lo social. La sociedad no puede obtener de él nada que no haya puesto, en cierto modo ella misma. Aunque buscase emanciparse no lo lograría a no ser a costa de una difícil metamorfosis que requeriría una nueva formación. Si se encuentra privado de sus marcos sociales, intenta reconstruirlo minuciosamente, y debe, como Robinson Crusoe, ritualizarlos lo suficiente para no perderlos del todo, para no perderse del todo. (p. 42)

¿Significa lo anterior que necesariamente de la modernidad líquida emergerá un ser humano igualmente líquido?, ¿estamos condenados a la liquidez debido a nuestra irremediable cualidad social? Probablemente, ya que, ontológicamente hablando, la actitud de un niño no está exenta de liquidez. "El niño quiere tener cada objeto que despierta su atención, poseerlo, es decir, hay que regalárselo" (Simmel, 2010, p. 18), de ahí que la noción de propiedad de los niños no tiene solidez, la duración está ausente de sus intenciones lúdicas con los objetos que le rodean, y sólo desea una relación momentánea de disfrute y acción con dichos objetos que luego pierde o regala con una total indiferencia.

No obstante, si la dimensión social es una cualidad humana, entonces ésta puede aprovecharse también para la reconfiguración de la personalidad de los estudiantes, es por ello que, para evitar lo anterior, una de las cualidades que debemos intentar que nuestros jóvenes de hoy autoconfiguren es la ciudadanía universal, lo cual implica un proyecto curricular mucho más abarcador y holístico, no se trata sólo de diseñar uno o dos cursos obligatorios (Nussbaum, 2005). El estudiante debe configurar su personalidad orientada a la responsabilidad de la ciudadanía. Debe tener conciencia crítica de su responsabilidad social y política como miembro de la sociedad civil. La ciudadanía universal debe estar diluida en el currículo así como está diluida la sal en el mar, debe permear todo el currículo y convertirse en un eje transversal del mismo. Sólo así lograremos que nuestros estudiantes desarrollen un pensamiento configuracional, como lo proponen Ortiz y Salcedo (2014), que les permita reconocerse en el rostro de los demás seres humanos, amarlos y amarse a sí mismo, respetar la vida, respetarse a sí mismos y cuidar el planeta.

El estudiante debe ser un ciudadano democrático que tenga un pensamiento configuracional, encaminado a interrogar e interrogarse, con una alta capacidad de análisis y reflexión. Debe potenciar sus competencias éticas y ecológicas que le permitan cuidar la biosfera, respetar a sus semejantes y amar a la Tierra y a los seres vivos. En la actualidad es necesario que desde la educación se piense la formación de un ser humano cosmopolita, es decir, ciudadano del mundo, hijo de la tierra, y no individuo abstracto y sin raíces. En este sentido, Morín, Ciurana y Motta (2003) introducen el término planetarización, un término más complejo que globalización por cuanto tiene una orientación antropológica que expresa la inserción simbiótica y extraña de la humanidad en el planeta Tierra. En efecto, la educación contribuye a la potenciación del pensamiento que permite salvar el punto azul donde vivimos todos y salvar a la especie de su autodestrucción, ya sea física, psicológica o simbólica. El estudiante tiene que aprender a vivir en tiempos de crisis (Morín, 2012).

Algunos lectores de mis libros afirman que en ocasiones soy muy dramático y trágico, que mis escritos son muy conmovedores y en ocasiones evoco las catástrofes. Pero no tengo otra alternativa cuando mi corazón estalla de asombro al leer pasajes como éste que demuestran la banalidad del mal y la crueldad de algunos seres ¿humanos?:

> En Sierra Leona, los guerrilleros cortan la mano derecha de los habitantes de una aldea antes de retirarse. Una niña, que está muy contenta porque ha aprendido a escribir, pide que le corten la izquierda para seguir haciéndolo. En respuesta un guerrillero le amputa las dos. En Bosnia, unos soldados detuvieron una muchacha con su hijo. La llevaron al centro de un salón. Le ordenaron que se desnudara. Puso el bebé en el suelo, a su lado. Cuatro Chetniks la violaron. Ella miraba en silencio a su hijo, que lloraba. Cuando terminó la violación, la joven preguntó si podía amamantar al bebé. Entonces, un Chetnik decapitó al niño con un cuchillo y dio la cabeza ensangrentada a la madre. La pobre mujer gritó. La sacaron del edificio y no se la volvió a ver más. (Marina, 2005, p. 11)

Cuando leo pasajes como este no tengo otra reacción espontánea que afirmar con Morín (2005) que la noción de sabiduría ha languidecido, "la hegemonía del activismo y de la praxis en el mundo contemporáneo ha eliminado toda idea de sabiduría" (p. 54), "las grandes líneas de la sabiduría se encuentran en la voluntad de asumir las dialógicas humanas, la dialógica sapiens-demens, la dialógica prosa-poesía" (p. 73). En contraste con esa barbarie, en febrero de 2004, Mark Zuckerberg, un estudiante de la Universidad de Harvard, de apenas 20 años de edad, creó Facebook y la divulgó en internet para el uso exclusivo de los estudiantes de dicha universidad. Hoy tiene millones de usuarios. Sin lugar a dudas, estas cualidades relacionadas con el talento, la creatividad, la originalidad, la imaginación y el pensamiento reflexivo, son atributos humanos que la escuela del siglo XXI debería potenciar sin reparos.

Nussbaum (2012) propone diez capacidades centrales que un gobierno democrático debe garantizar a todos los seres humanos para que pueda cumplir su tarea fundamental "hacer que las personas sean capaces de llevar una vida digna y próspera por encima de unos mínimos exigibles" (p. 53). Estas capacidades son: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno. Obsérvese que la vida es considerada la primera capacidad humana que debemos garantizar, porque no tiene sentido que configuremos modelos pedagógicos desarrolladores, activos, participativos y creativos, si nuestros niños y niñas no aman la vida o no tienen una adecuada alimentación y nutrición que les garantice vivir lo que le permita su naturaleza humana y formar redes y circuitos neuronales consolidados y fuertes, sólidos para el aprendizaje exigente del siglo XXI.

La salud física es otra capacidad relacionada con la vida. Tener una alimentación adecuada y un lugar apropiado para vivir de manera digna y decorosa, garantiza una buena salud física y una larga vida. A veces nuestros estudiantes no aprenden simplemente porque tienen hambre, y con esa necesidad fisiológica insatisfecha es muy difícil que puedan desarrollar proce-

sos activos y profundos de aprendizaje. Uno de los requisitos para el desarrollo del cerebro humano es precisamente tener una adecuada nutrición. Un cerebro adecuadamente configurado garantiza un aprendizaje a ritmos más elevados y niveles más profundos, un aprendizaje que combine todos los órganos de los sentidos, más holístico, auténtico y configurador.

La integridad física es otra capacidad importante, que nuestros adolescentes y jóvenes vivan sin temor a ser atracados, robados o violentados, que su preocupación cotidiana no sea tener que estar pendientes e intranquilos por cualquier ataque violento del que puedan ser objeto.

Estas tres capacidades están orientadas a garantizar la seguridad. Es preciso estimular otras que se orienten a garantizar la libertad. Seguridad y libertad son dos preciados tesoros humanos. Si el gobierno y el Estado garantizan estas tres primeras y primordiales capacidades, entonces nuestros estudiantes y profesores, y toda la comunidad educativa, pueden concentrarse en la configuración de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, capacidad que se estimula desde edades tempranas y que la educación debe potenciar, con el fin de garantizar la libertad humana y que, mediante el desarrollo del pensamiento, el ser humano pueda emanciparse.

Es interesante que en este sistema de capacidades se le dé un lugar a las emociones. “Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada” (Nussbaum, 2012, p. 54). Las emociones constituyen el motor impulsor del intelecto humano. Sin afectos no se aprende. La configuración emocional es el cimiento de la configuración cognitiva, toda acción se sustenta en una emoción. Es por ello que en la configuración del perfil del estudiante, la estimulación de las emociones debe tener una alta prioridad. La escuela debe dedicarse no sólo a la estimulación de la inteligencia y el pensamiento sino que además es necesario potenciar el desarrollo emocional, lo cual es básico también para otra capacidad necesaria: la razón práctica. “Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, 2012, p. 54).

Siguiendo con Nussbaum (2012), la capacidad relacionada con la afiliación implica “poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (p. 54). También es importante respetarnos a nosotros mismos y no ser humillados por ninguna razón, recibir un trato digno y tener un reconocimiento social equitativo con relación a los demás seres humanos, lo cual implica combatir “la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional” (p. 54).

Si bien es cierto que el gobierno y el Estado deben garantizar estas capacidades, también debemos reconocer que éstas se educan y se desarrollan, se fomentan y potencian desde edades tempranas, y las instituciones educativas deben tenerlas en cuenta en el diseño y aplicación de su modelo pedagógico. Por ejemplo, la capacidad relacionada con otras especies es cumplible si desde la primera infancia se fomenta en los niños y niñas el amor y respeto hacia los demás seres vivos y a toda la biosfera, para que ellos puedan “vivir

una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural" (Nussbaum, 2012, p. 54).

La capacidad de juego implica poder participar y disfrutar en actividades deportivas, lúdicas y recreativas, jugar y divertirse. No podemos olvidar que la lúdica, junto con el amor y el diálogo, constituyen tres fundamentos importantes de lo humano. Nosotros nos humanizamos jugando, amando y dialogando, de ahí que la escuela debe estimular la capacidad de jugar, amar y dialogar en todos sus estudiantes.

Y finalmente, Nussbaum (2012) propone la capacidad de control sobre el propio entorno político y material, que se refiere a "poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política a la protección de la libertad de expresión y de asociación" (p. 54), y además "ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás" (p. 55).

Como se aprecia, estas capacidades relacionadas con la formación ciudadana difieren en mucho con las competencias ciudadanas que se proponen en nuestro país; la integralidad, armonía y coherencia de este sistema es evidente. Nuestras escuelas, en la formulación del perfil de los estudiantes, deberían tener en cuenta estas capacidades, las cuales definen una orientación hacia la formación de la ciudadanía universal, tal como lo exigen las condiciones socioculturales de este tercer milenio. En fin, es necesario formar un ciudadano del mundo (Nussbaum, 2013).

Hoy urge fomentar competencias democráticas tales como la representatividad, la igualdad y la libertad, que constituyen garantías adquiridas por el individuo por ser parte de la sociedad. Necesitamos una persona crítica, que tenga un alto desarrollo de su pensamiento configuracional, que tenga la capacidad de "transcender las lealtades nacionales y afrontar los problemas internacionales [...] y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo" (p. 26). Es urgente la formación de una conciencia humanista y ética de pertenencia a la especie humana, que sólo puede ser completada por la conciencia del carácter matricial de la Tierra para la vida y de la vida para la humanidad (Morín, 2008).

Nussbaum (2013) enumera diversas aptitudes que se deben inculcar en todos los seres humanos de una sociedad democrática, las cuales se sustentan en valores socráticos que debemos vitalizar en nuestros días y que deberían tenerse en cuenta en la configuración de los modelos pedagógicos institucionales con el fin de formar un ciudadano del mundo, "un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares" (p. 105), un ser humano disciplinado, cultivado, prudente, ético y moral (Kant, 2013), una persona participativa y protagónica, un verdadero líder, que no se deje manipular ni sojuzgar, que no se adapte pasivamente a los cambios de la sociedad ni sea un receptor pasivo, sino que sea un participante activo, un agente de cambio, auténtico, original y creativo.

Quizá en el siglo pasado la obtención de un título profesional garantizaba un empleo decoroso, pero en este siglo no bastan los títulos, incluso ni los de postgrado, para acceder a un empleo digno. En la actualidad es imprescindible ser auténticos, originales, astutos, sagaces y creativos. El tercer milenio demanda seres humanos resilientes, que sean capaces de adaptarse a

los cambios vertiginosos de una sociedad que fluye de manera constante y acelerada, y no sólo adaptarse a los cambios de la sociedad sino provocar cambios, modificar contextos y realidades, transformar entornos, para lo cual se requiere una alta capacidad de imaginación creativa, no basta con tener muchos conocimientos. La acumulación del saber no garantiza el éxito. Es preferible formar personas que tengan la cabeza bien puesta, como dice Montaigne, y no una cabeza repleta. La metáfora de la cabeza repleta se refiere a aquellos estudiantes que acumulan saber, atesoran conocimientos, y sin embargo no saben seleccionarlos y organizarlos para darles sentido en su vida y otorgarles significado en su biopraxis cotidiana. Tener una cabeza bien puesta implica poseer una aptitud general para plantear y analizar problemas, así como principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido (Morín, 2008).

La escuela del tercer milenio está llamada a configurar un perfil del estudiante que tenga en cuenta dos realidades actuales que marcan con una huella indeleble en la vida cotidiana de nuestros estudiantes. En primer lugar deberá formarlos para que elijan en qué momento de sus vidas participan en una biopraxis *online* y en qué momento viven en la biopraxis *offline*, que son dos formas de vida muy diferentes al espacio público y el espacio privado caracterizado por Arendt (1995, 2003, 2004). En segundo lugar deberá brindarles las herramientas para que sepan discernir la dialéctica insoslayable entre libertad y seguridad, que sepan valorar que a más libertad hay menos seguridad, y a más seguridad hay menos libertad (Bauman, 2009).

Es importante que el estudiante se convierta en un individuo altamente creativo, que continúe creciendo e innovando a pesar de ya no estar en la escuela. Debe ser una persona curiosa, solidaria, colaboradora, humanitaria, comprometida, con un alto desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y reflexivo. En fin, una persona feliz. Necesitamos personas que disfruten los retos, problemas y desafíos, que se diviertan buscando soluciones nuevas y originales a problemas cotidianos, que tengan confianza en sí mismas para explorar, indagar, crear, inventar y cuestionar. Queremos que nuestros jóvenes sean “capaces de confortarse a sí mismos y de encontrar tranquilidad personal, incluso frente a los acontecimientos más angustiosos y potencialmente depresivos” (Bain, 2014, p. 38). Deseamos formar seres humanos con unas grandes capacidades de empatía, seres afectuosos, compasivos, con una autoestima adecuada y una vida armónica, equilibrada y coherente, que amen a sus semejantes y que se amen a sí mismos. Aspiramos a formar ciudadanos del mundo, capaces de civilizar las relaciones humanas. Necesitamos formar personas capaces de afrontar su responsabilidad social, que dominen “el difícil arte de actuar en circunstancias de ambivalencia e incertidumbre, nacidas de la diferencia y la variedad” (Bauman, 2013c, p. 64), personas moralmente maduras, que amen la alteridad a su alrededor.

Mucha gente podría decir que soy un soñador, pero yo no soy el único, parafraseando a Lennon. Quizá este perfil del estudiante sea un modelo inalcanzable, quizá sea una quimera, pero los educadores no podemos soslayar nuestros sueños, ¿qué sería de nuestro mundo sin la utopía de cambiarlo en beneficio de la humanidad? Pienso que no es imposible conseguir el anhelo humano de una coexistencia basada en el respeto, el reconocimiento, la confianza mutua, la generosidad, la reciprocidad y la cooperación amistosa.

Platón pensaba que la educación no es suficiente para lograr la formación de un buen ser humano. Vislumbró una especie de panóptico, un sistema de censuras y controles implementados por un consejo de guardianes para supervisar la conducta de los ciudadanos. En cambio, Aristóteles sí confiaba en la educación para alcanzar su ideal de hombre íntegro y buena persona: virtuoso, digno, cortés, magnánimo, progresista, valiente, justo, disciplinado y capaz. Aseguraba que este modelo de ciudadano era lograble mediante la práctica educativa. Por ello es tan importante hacer esta reflexión sobre el perfil del estudiante, en el marco del proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. Esta modelación servirá de guía para la configuración del resto de los componentes, principalmente para delinear la escuela que visionamos.

2.2 -Modelo de escuela en el tercer milenio

Rousseau, en su teoría de la educación, le dio más importancia al concepto de infancia, en cambio Pestalozzi y Comenio desarrollan más la noción de escuela. La didáctica que propone Comenio (2012) está matizada por el concepto de escuela, "está hecha para que en la escuela el maestro funcione con sus manuales, sus niños y su método y porque la escuela sea de todos y para todos y para enseñar todo a todos" (Zuluaga, 2003, p. 62). Si bien es cierto que Comenio no sólo concibió la enseñanza para ser desarrollada al interior de una escuela, los principales preceptos de su didáctica están enmarcados en la escuela, allí es donde comienzan a sistematizarse el aprender y el enseñar como dos procesos básicos y esenciales de la vida escolar. Y en este sentido ofrece un fundamento sólido a su didáctica, una episteme que hoy nos permite comprender la misión de la escuela moderna.

Es cierto que la escuela no es la única institución formadora de la sociedad. De hecho la familia, el Estado, los medios de comunicación, la comunidad y la ciudad en general, educan. Sin embargo, la misión de la escuela no la puede asumir ninguna de las demás instituciones mencionadas, **ésta** debe garantizar una configuración curricular mediante la cual los conocimientos, destrezas, valores y actitudes declarados en su modelo pedagógico de la organización educativa, sean aprendidos por todos los estudiantes sin distinción. La equidad en el aprendizaje de saberes conceptuales, instrumentales y axiológicos o actitudinales es un principio insoslayable de la misión escolar. De manera que la misión de la escuela es insustituible. "Tiene una función social espec**ífica** que es la de gestionar estos aprendizajes" (Meirieu, 2009, p. 18).

En una conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japón, el 5 de octubre de 1989, Bourdieu (2011) evoca los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales las instituciones educativas contribuyen a reproducir la distribución del capital cultural y, por consiguiente, a la reproducción de la estructura de clases del espacio social. Esta afirmación la argumenta apoyándose en los trabajos de historiadores de la educación, historiadores del Estado e historiadores de las ideas. Pero esto no debe amilanarnos porque es posible minimizar la acción reproductora de la institución escolar, precisamente porque conocemos muy bien las leyes de la reproducción. El profesor es dueño del salón de clases y ninguna estructura administrativa

o nivel educativo superior puede impedir que emerja el currículo oculto (2005) en el que conviven profesores y estudiantes. Los contenidos todas las áreas del saber tienen un potencial educativo, formativo, axiológico, e incluso político e ideológico, que los profesores debemos estimular y potenciar, no debemos ignorarlo.

Por otro lado, es evidente que la escuela por sí sola no forma al ser humano, por cuanto toda la sociedad es educadora y el estudiante recibe múltiples influencias que configuran su mente. La escuela es un medio de socialización, es mediadora de la formación humana, es un agente educativo a través del cual la sociedad cumple su función. Según Morín (1999) la escuela de hoy se enfrenta a dos barreras insoslayables: el bloqueo recursivo de la relación sociedad-escuela, y el bloqueo de la relación mente-escuela, que de hecho es una barrera tríadica: la relación mente-escuela-sociedad. Es necesario reformar el pensamiento para poder reformar la escuela, y a la vez, es necesario reformar la escuela para poder reformar el pensamiento. Por otro lado, la sociedad produce a la escuela, pero también la escuela produce a la sociedad. En definitiva: la reforma del pensamiento permite reformar la escuela que transforma la sociedad mediante una mente reformada. Entonces Morín formula las preguntas clave: ¿cómo reformar la escuela si no se reforma la sociedad?, pero, ¿cómo reformar la sociedad si no se reforma la escuela? Y yo agregaría: ¿cómo reformar la escuela si no se reforma el pensamiento?, y ¿cómo reformar el pensamiento si no se reforma la escuela? Parece un imposible, pero son contradicciones que, al decir de Morín, la vida siempre se burló de ellas. La escuela sigue siendo un instrumento de la sociedad que "aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que después se pueden comprar ‹distinciones› en los ‹mercados› institucionalizados de una sociedad" (Brunner, 2000, p. 43).

Según Nietzsche (2009), la finalidad de las instituciones educativas modernas es formar en cada sujeto la capacidad de ser feliz, de manera que con la formación general ofrecida por la escuela, cada persona pueda valorarse a sí misma y configurar su propio proyecto de vida, para lo cual es necesario transformar totalmente la escuela, su organización, funciones, estructura, sentido y significado. El actual sistema educativo tiene sus raíces en la Edad Media y está muy lejos de responder a las demandas y expectativas de la sociedad postmoderna. La obra *Schopenhauer como educador* (Nietzsche, 2009) salió de la imprenta en octubre de 1874, encargándose de su distribución un librero de Basilea. Es increíble que desde el siglo XIX se tenga la idea de una escuela para la felicidad y que en pleno siglo XXI no se reflexione sobre este tema. Aunque en Inglaterra hay instituciones que están proponiendo asignaturas relacionadas con la felicidad.

Independientemente de que en nuestra metodología inicial para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa no se proponía un componente para pensar la escuela, los profesores de la IED "Cultural Las Malvinas" (Barranquilla) se preguntaron: ¿cuál es la escuela que visionamos?, y de la respuesta a estos interrogantes se configuró el siguiente modelo de institución educativa:

- Una escuela con un nivel de desempeño alto, proyectada hacia la comunidad, con cada uno de los proyectos de vida fortalecidos en cada estudiante activo y egresado, que goce de calidad educativa, entendida

ésta como la puesta en marcha de toda una filosofía institucional que forme sujetos integrales, competentes, éticos, capaces de transformar su entorno. Así mismo que sea una escuela organizada y contextualizada, a la vanguardia de las TIC y competente en este mundo globalizado.

- Una escuela donde el conocimiento científico se privilegie, se promueva la educación y formación de los estudiantes, la transformación de sí mismo, de su entorno educativo, familiar, comunitaria, que elabore propuestas a los problemas y valores en el ámbito local, nacional e internacional; desde los aspectos sociales, ambientales, culturales artísticos, deportivos, económicos y espirituales.
- Una escuela eficaz en su labor, que colabore con la comunidad escolar, con metas comunes, estilos de trabajos congruentes con los objetivos, fines y estándares educativos, que pretenda el desarrollo del estudiante y los colectivos, donde se conviva de manera pacífica y se desarrollen las interacciones humanas.
- Una escuela en el que todo proceso esté ligado desde un origen interdisciplinario a lo natural y social, que nos exija trabajar con horizontes amplios en donde cobran importancia los proyectos, la democratización del saber, la investigación, la construcción de valores que den sentido a la vida, el rescate de las tradiciones.
- Una escuela formadora de hombres cabales y competentes que lideren procesos de cambio positivos para nuestra sociedad, en la que todos desarrollemos una conciencia de la realidad, donde se tengan en cuenta las necesidades humanas y sociales, donde se den de verdad espacios amplios de democracia, donde el estudiante se sienta parte del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Una escuela integral, donde los jóvenes encuentren una motivación para sobresalir en su entorno y ser personas de bien en la sociedad, una escuela transformadora socio-cultural, que corresponda a las necesidades e intereses de los estudiantes, que despierte el espíritu investigativo, con líderes íntegros, llenos de valores y capacidades, competentes en todos los campo: laboral, social y cultural.
- Una escuela líder en el sur-occidente del Distrito de Barranquilla con un servicio de calidad desde la técnica y la ciencia para formar ciudadanos competentes, que parta del conocimiento de su entorno y que genere propuestas metodológicas para la formación y el liderazgo de sus estudiantes.
- Una escuela para el cambio social, donde se constituye un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común, donde el docente genere espacios de diálogos entre estudiantes y padres, dinámica, participativa y que se ubiquen en ella estudiantes con alto grado de liderazgo.
- Una escuela participativa, formadora de líderes capaces de transformar el mundo en el cual viven, personas formadas con espíritu de

progreso capaces de alcanzar niveles de productividad a través de la educación con sentido social, capaces de enfrentar los retos del mundo actual, transformador de la sociedad.

- Una escuela que forme integralmente al estudiante haciendo énfasis en la dimensión afectiva, fomentando el interés por el estudio y la convivencia pacífica, que comprende su realidad y sea productora para la sociedad.
- Una escuela que no se encuentre de espalda a la realidad de su entorno, que funcione regularmente y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche de manera óptima, garantizando que los estudiantes participen en actividades educativas interesantes relacionadas con propósitos educativos básicos y de calidad.

Freire (2012) consideraba que la escuela moderna, la escuela competente, capaz, alegre, feliz, democrática, participativa y progresista, debía repensar todo lo relacionado con la comprensión del mundo, las relaciones entre la conciencia y el mundo, y la configuración histórica de la conciencia y la comprensión en el propio mundo configurado por el sujeto consciente en sus interacciones con el mundo creado por él mismo. "Creo que de esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer" (Freire, 2012, p. 95), de manera que en la escuela democrática no sólo el maestro enseñe, no sólo el estudiante aprenda y no sólo el director mande y ordene, sino que sea una escuela donde todos enseñemos, todos aprendamos y todos mandemos y ordenemos, una verdadera escuela participativa, un modelo de democracia.

Pienso que las escuelas modernas, en cierto sentido deberían parecerse a los centros comerciales, entidades cuya configuración tiene la intencionalidad de mantener a sus visitantes en una dinámica lúdica, entretenida, mirando a su alrededor, disfrutando las diversas atracciones que se muestran. La escuela del siglo XXI debe ser amena, atractiva, hermosa, que provoque en los estudiantes deseo y placer de estar en ella, así como se motivan para estar todo un fin de semana en un centro comercial, caminando y observando todo lo hermoso que hay a su alrededor, aunque no desarrollen ninguna actividad comercial. Sin embargo, como dice Bauman (2013), los centros comerciales no estimulan que la persona se detenga, converse, piense y debata algún tema diferente a los objetos exhibidos. En esto la escuela es muy parecida a los centros comerciales, cada día los estudiantes se aburren más de ella, la rechazan por tediosa y repetitiva, ya no estimula su capacidad de asombro, ya no sorprende.

Cuando hablo de escuela, de institución o de organización educativa, me gusta asumir el término la «idea de escuela», como lo propone Hoyos (2013), en el sentido de que la escuela no es la construcción física, ni las paredes, salones y canchas deportivas, la escuela es una configuración humana, una configuración de afectos, emociones, sentimientos, actitudes, deseos, percepciones, creencias, aspiraciones, imaginarios, ideales, anhelos, sueños; y desde esta mirada la escuela "no es una institución, no es una realidad, es sobre todo una idea para ir realizándola en la práctica" (p. 244).

Podríamos preguntarnos cuál es la escuela que soñamos los colombianos, cuál debe ser la escuela samaria. Para Cury (2014) es "la que educa a los jóve-

nes para extraer fuerza de la fragilidad, seguridad de la tierra del miedo, esperanza de la desolación, sonrisa de las lágrimas y sabiduría de los fracasos" (p. 208). La escuela es una entidad única y especial, maravillosa, sui generis, es uno de los grandes inventos de la historia de la humanidad, y debemos salvarla de su extinción, porque cada día la escuela pierde adeptos y defensores, y si no se repiensa, si no se reforma, si no se resignifica y se reconfigura, la escuela, tal como la conocemos hoy, podría desaparecer. Recordemos que en la historia de la humanidad no siempre existieron las escuelas.

Sarason (1948, 1996, 1998, 2002) no está de acuerdo en considerar las escuelas y los sistemas escolares como organizaciones únicas y en ocasiones las compara a las organizaciones comerciales, aunque reconoce que son organizaciones diferentes. "Como organizaciones, las escuelas son diferentes pero no únicas, porque tienen con las demás algunos importantes puntos en común que, cuando se los reconoce, permiten ilustrar qué son o no son y qué deberían ser" (Sarason, 2002, p. 25).

En este punto me distancio de Sarason por cuanto las escuelas, son organizaciones humanas, comunidades de aprendizaje, en las que el inicio, el centro y el final de su proceso es un ser humano, y en eso sí son organizaciones únicas y las comparaciones con organizaciones empresariales no son fructíferas para el desarrollo de las instituciones educativas. No hay necesidad de compararlas con empresas para saber qué son y qué deberían ser, es suficiente con acudir a la teoría de la educación, allí es donde debemos buscar la ontología de las organizaciones educativas. La escuela es un sistema cultural en tanto grupo social con reglas formales (Peiro, 2005).

Dewey (1997) es otro de los autores que considera a la escuela como un laboratorio de democracia, donde se aprende no sólo a cuidar de los derechos propios sino a respetar los derechos de los demás y por supuesto se aprende a convivir, que es una de las cualidades más importantes de la inteligencia humana en este convulso siglo XXI. Por otro lado, Sirotnik (1994) considera que las escuelas no son sólo lugares para enseñar a pensar críticamente a los estudiantes sino que además son lugares en los que los profesores debemos pensar críticamente sobre la enseñanza.

Las instituciones educativas deben aprender durante todo su ciclo vital, porque en cada una de las etapas de su vida habrá unas características particulares que la distinguen, en correspondencia con la evolución del entorno. Las escuelas tienen ciclos de vida y en su biopraxis colectiva cotidiana continúan su evolución dinámica y configuracional, oscilantica, como el vuelo de las mariposas y en espiral, no de forma lineal y siempre avanzando sino con momentos de avances, pero también con momentos de estancamiento e incluso de retroceso. Es probable que una escuela hace algunos años atrás haya sido un modelo a seguir en cuanto al trabajo colaborativo y solidario, y sin embargo en estos momentos tenga dificultades para establecer nexos de interacción entre los actores educativos. ¿Por qué podría ocurrir esto?, porque las instituciones educativas sienten, se emocionan, sufren, lloran, al igual que siente un ser humano a nivel individual, por cuanto, precisamente la institución no es la estructura física sino las personas que en ella interactúan, de ahí que la salud mental de las escuelas dependa del estado psíquico y emocional de sus miembros. Una escuela es una mente colectiva. Lo social se expresa en lo individual y viceversa. Es por ello que las instituciones edu-

cativas pueden mejorar a través del aprendizaje organizativo (Duart, 1999).

En correspondencia con lo anterior, Senge (1992) enumera algunas características de la escuela que aprende: cultura evaluativa holística e integrada a los procesos institucionales, estilo de líder aceptado, proyecto de futuro y modelo compartido de institución. Muchos profesores, e incluso gobernantes y directivos educacionales de las secretarías distritales, municipales y departamentales, consideran que estas características son propias sólo de las instituciones privadas, sin embargo, hemos apreciado que muchas instituciones públicas también poseen estas cualidades, y son precisamente estas instituciones "las que han de esforzase de manera denodada en ser instituciones que aprenden" (Santos, 2012, p. 67).

Ahora bien, López & Sánchez, 1994; Santos, 1994a, 1994b, 1997; Díaz, 1995; Gairín, 1996; Cantón, 1996; Coronel, 1998; Díez, 1999 y Sabirón, 1999; consideran que la escuela es una institución peculiar. Tantas opiniones coincidentes no deben ser erróneas. "La actividad que se realiza en la escuela no obedece a leyes. En primer lugar porque trabaja con "materiales" extraordinariamente lábiles y complejos: sentimientos, emociones, valores, expectativas, concepciones, creencias, ideas, actitudes" (Santos, 2012, p. 42)

Cada escuela es igual y a la vez es diferente a las demás. Es igual porque todas las escuelas comparten características que tienen todas las organizaciones educativas. Y es diferente porque cada escuela tiene unas particularidades intrínsecas como institución única y singular que la hacen única y especial. Generalmente estas peculiaridades le asignan una identidad que depende del contexto sociocultural donde funciona la institución. "Por eso se puede decir que todas las escuelas se parecen entre sí y que todas las escuelas difieren de forma espectacular. Resulta, pues, simultáneamente verdadero decir que todas son iguales y que todas son diferentes" (Santos, 2012, p. 33).

El proceso de formación es consciente e intencional. La institución educativa es una configuración teleológica, su proceso se orienta a un fin previamente pensado: educar, formar. La comunidad educativa "no es una simple amalgama de personas que desempeñan de forma aislada su tarea" (Santos, 2012, p. 43). Los profesores forman una unidad holística al interior de la institución educativa, lo quieran o no, y dicho holos constituye una configuración sociocultural que influye en otras prácticas pedagógicas y en otros espacios curriculares y didácticos.

Por otro lado, como muy bien ha afirmado Arendt (2004), la pluralidad es la ley de la tierra, y en nuestro planeta no existe el hombre, sino los hombres. En una organización educativa no existe el profesor y el estudiante de manera independiente y aislada, sino los profesores y los estudiantes, e incluso, sus acciones no se desarrollan de manera aislada, sino integradas, los roles de los profesores se configuran entre sí, y los roles de los estudiantes también se configuran entre sí, y además se configuran los roles de los profesores con los roles de los estudiantes, de manera que se genera una multiplicidad de interacciones, así: profesores-profesores, estudiantes-estudiantes, profesores-estudiantes, que da cuenta de la complejidad configurativa de una organización educativa.

Algunos profesores consideran que la acción educativa de la escuela debe estar encaminada a que el profesor logre su influencia sobre el estudiante. Pienso que la acción de la escuela no debe reducirse solamente a la que ejer-

ce uno de sus miembros, porque la escuela no es una persona. No existe el profesor en la escuela, sino los profesores, no existe un estudiante en el grupo escolar, sino los estudiantes. Como muy bien lo afirma Santos (2012), en las instituciones educativas no existen clases particulares, en primer lugar "porque el conjunto de profesores (coordinados o descoordinados, unidos o desunidos, pacificados o conflictivos) constituye una comunidad. En segundo lugar porque los estudiantes forman también un grupo que mantiene interacciones, influencias, presiones" (p. 44).

Como se aprecia, la escuela es una configuración compleja de configuraciones complejas, es una red de interacciones y entramados de emociones y sentimientos humanos que contribuyen al desarrollo del proceso educativo, integrados con el intelecto. Como dice Traveset (2013), "una escuela es como un piano, cada pieza es de vital importancia y todas deben estar afinadas y en su lugar si queremos que suene una música armoniosa" (p. 98), en función de integrar de manera armónica y coherente a las demás instituciones sociales en función de la actividad educativa que desarrolla la escuela.

Toda la sociedad debe ser educadora. La educación de las futuras generaciones de nuestra nación no es sólo una responsabilidad de la escuela. Es injusto que a veces los gobernantes e incluso la familia, transfieran la responsabilidad de la educación de sus hijos sólo a la escuela. La familia debe ser también educadora, es incluso la institución educativa más importante de una sociedad. Tanto los profesores como los padres de familia tienen la misma función, ambos educan, la diferencia está dada en que el padre de familia educa de manera empírica y espontánea, y la escuela educa desde una mirada científica. Los profesores somos científicos de la educación, pero todos los ciudadanos deben estar comprometidos con la educación, debido a sus dimensiones ética y política (Martínez, 1998; Bárcena, 1999).

La sociedad será mejor si todos los ciudadanos nos comprometemos, nos interesamos, nos preocupamos y ocupamos por tener una mejor escuela. Por el contrario, en criterio de Santos (2012), podremos configurar una escuela que acentúa las injusticias y perpetúa las diferencias "si la escuela interesa a cada estudiante para obtener buenos resultados, a los profesionales para transmitir acríticamente los conocimientos y a los padres para que sus hijos se sitúen mejor en la sociedad" (p. 21).

Aún recuerdo con nostalgia las escuelas en las que yo estudié el nivel primario, secundario y medio de educación. Eran verdaderas instituciones desafiantes del poder absoluto internacional. Aprender tenía un sentido, el significado del conocimiento era patente. Muchos de los conocimientos tradicionales que se imponían desde Europa o los Estados Unidos, pretendiendo lograr un absolutismo impenetrable, eran destruidos por los profesores y los estudiantes, creando nuevas categorías y nuevas definiciones conceptuales a las nociones aparentemente establecidas. Hoy, por el contrario, estamos en presencia de una educación simulada (Baudrillard, 1985, 2004, 2012), los procesos de formación son simulacros: proliferan títulos profesionales que no tienen respaldo en empleo, diplomas de postgrado que no hacen gala al desarrollo del conocimiento y personas adjetivadas "humanas" y "formadas" que no tienen la capacidad de evidenciar en sus relaciones interpersonales el más mínimo requisito de humanismo y formación: el amor a sus semejantes.

Los debates y discusiones que se desarrollan hoy en nuestras escuelas son

la muestra más fehaciente de los anhelos y esperanzas melancólicas por una época en la que se reconocía el saber, los valores éticos y los principios morales. Hoy la aspiración de los estudiantes es salir lo más pronto posible de la escuela para buscar un empleo, aunque no tengan el conocimiento que lo respalde. Hay un desfase entre el conocimiento generado por la ciencia y la filosofía, y el conocimiento que la escuela pone a disposición de los estudiantes. Los currículos han caducado, los conocimientos son obsoletos, y el pensar brilla por su ausencia, perpetuando así los signos de injusticia social.

En efecto, la escuela puede ser un factor de injusticia social si no cumple de manera armónica y coherente con su encargo social. La escuela debe ser una institución cultural, pero no institución que adoctrina mediante la cultura, sino que emancipa culturalmente, para lo cual, la cultura no debe ser un fin sino un medio, un boomerang hacia la libertad, mediante la seguridad, que sólo la ofrece el conocimiento, el talento y la potenciación de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Esta es la tarea de la instrucción como medio para la educación.

Con todos estos aspectos del segundo componente del modelo pedagógico de la organización educativa, configurados por la CRE No. 2, se tiene una valiosa información que debe ser base para el trabajo de la CRE No. 3, que es la encargada de reflexionar sobre la fundamentación epistémica del modelo pedagógico de la organización educativa. En el próximo capítulo reflexionamos sobre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las tendencias pedagógicas emergentes, así como acerca del procedimiento que debe seguir esta comisión para realizar su trabajo.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN EPISTÉMICA

La complejidad de la educación como fenómeno sociocultural exige la participación de múltiples ciencias y disciplinas para su estudio amplio y profundo, y así poder comprender sus diversas aristas, contextos y dimensiones. De esta manera, la filosofía, la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología, y las neurociencias, entre otras, se convierten en disciplinas educativas, que no sólo estudian su objeto propio sino además el campo de la educación. Muchas de estas ciencias y disciplinas científicas han sido canales epistémicos para la configuración de teorías educativas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. La progresiva incorporación al discurso educativo de muchas de sus nociones y conceptos ha acrecentado el interés actual por el discurso como tecnología que produce subjetividades (Herrera, 2013).

Las ciencias de la educación están inmersas en una revolución epistémica, epistemológica e incluso ontológica. La pedagogía se desarrolla a pasos agigantados, se amplía y diversifica, cada vez más se nutre de otras ciencias como la psicología, la sociología, la antropología, e incluso las neurociencias, cuyos hallazgos en los últimos 30 ó 40 años no deben ignorarse ni soslayarse en cualquier debate y reflexión pedagógica que se haga en las instituciones educativas. Los profesores no debemos hacer reverencia y mucho menos rechazo a los aportes teóricos que nos llegan de todas estas ciencias, más bien debemos integrarlos de manera armónica, coherente y creativa en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas y en el modelo pedagógico de la organización educativa. Sin embargo, es evidente que los hallazgos de las diversas ciencias socio-humanas se incorporan con una lentitud extraordinaria a la pedagogía, y con mayor lentitud aún al saber pedagógico y a las prácticas pedagógicas de los profesores.

Dos conceptos importantes que los profesores debemos tener en cuenta en nuestra reflexión sobre los fundamentos epistémicos de nuestro modelo pedagógico de la organización educativa, son las nociones de práctica pedagógica y saber pedagógico, introducidos por Zuluaga (2005) sustentándose en la obra de Foucault.

Las prácticas pedagógicas se refieren a las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987), incluyen además los modelos pedagógicos teóricos y prácticos que utilizan los profesores, algunos conceptos de diversas disciplinas que son asumidos por la pedagogía, los discursos pedagógicos institucionales (Zuluaga, 2005). En cambio el saber pedagógico (Zuluaga, 2001) se refiere a los elementos doxáticos configurados por las opiniones, normas, percepciones, tradiciones y conceptos sobre la escuela, la enseñanza, el aprendizaje,

el profesor, la instrucción, la educación y la formación del estudiante. El saber pedagógico no es una teoría que sustituya o complemente las teorías pedagógicas, curriculares y didácticas que han proliferado a lo largo de la historia de la educación, es más bien "un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto de elementos dispares" (Zuluaga, 2005, p. 24).

Como ya hemos expresado, la CRE No. 3, es la encargada de hacer la fundamentación epistémica del modelo pedagógico de la organización educativa. Los profesores miembros de esta comisión reflexionan sobre el fundamento filosófico, antropológico y sociológico de la propuesta pedagógica, se argumentan las teorías psicológicas y neurocientíficas en las que se sustenta la propuesta, así como el fundamento pedagógico de la misma, relacionándolo siempre con su práctica pedagógica, para evitar descontextualizarlas. Hay que recordar la afirmación de Baudrillard (2012) de que los signos de las teorías pedagógicas simulan la realidad, son sus propios simulacros porque han perdido su conexión con la realidad. La pedagogía se manifiesta en una hiperrealidad acorralada por las exigencias de la academia de orientarse más hacia la praxis.

En la mayoría de las instituciones educativas que participaron en la investigación se crearon cinco subcomisiones, de la siguiente manera:

Subcomisión1: Fundamentos filosóficos
Subcomisión 2: Fundamentos sociológicos y antropológicos
Subcomisión 3: Fundamentos psicológicos
Subcomisión 4: Fundamentos neurocientíficos
Subcomisión 5: Fundamentos pedagógicos

La numeración de estas subcomisiones no necesariamente implica un orden en la realización de las reflexiones educativas, ni un orden de exposición escrita de esas reflexiones en el documento macrocurricular. Las cinco subcomisiones desarrollan su trabajo de manera simultánea, pero sí es importante que hagan un cruce de la información recopilada y que intercambien las reflexiones de cada una de ellas, utilizando como eje transversal lo educativo. Es decir, cada subcomisión hará una reflexión sobre lo educativo desde una mirada filosófica, sociológica, antropológica, psicológica, neurocientífica o pedagógica, y luego se reúnen los coordinadores de cada subcomisión y forman la comisión de reflexión específica No. 3, la cual se encarga de integrar, sistematizar y sintetizar los principales aportes de cada subcomisión. El resultado de la CRE No. 3 debe tener en cuenta, por supuesto, las reflexiones y los aportes de las CRE No. 1 y 2, de manera que haya armonía y coherencia en el trabajo realizado.

En la IDE "Liceo Celedón" (Santa Marta) se establecen algunos fundamentos institucionales: filosóficos, epistemológicos, psicológicos, antropológicos y pedagógicos, configurados a partir del grupo de discusión que desarrolló el trabajo de la CRE No. 3.

El arte de enseñar requiere no sólo el dominio del contenido científico y técnico por parte del profesor, sino que es necesario además, y quizá lo más importante un saber especializado tapizado por lo educativo. Para enseñar, no basta con saber la asignatura, nos dicen Hernández y Sancho (1989), título atinado de uno de sus libros, en el que se precisa que los profesores debemos

tener conocimientos pedagógicos y habilidades curriculares para poder enseñar con sentido y de manera significativa, y que los conocimientos del área son insuficientes. "Una cosa es saber, otra saber enseñar, otra muy distinta saber despertar deseos de aprender y finalmente tener conciencia de que hay que seguir aprendiendo" (Santos, 2012, p. 66).

Para desarrollar una labor excelente en este punto del modelo pedagógico de la organización educativa es importante que los profesores lean y reflexionen no sólo sobre las propuestas educativas y pedagógicas más actuales configuradas en nuestro país sino a nivel internacional, y es importante además tener en cuenta aportes educativos que han emergido desde distintas disciplinas. Por ejemplo, sin lugar a dudas, Gregory Bateson fue uno de los pensadores más excepcionales, originales y creativos del siglo pasado, no sólo de la antropología sino de las ciencias humanas y sociales en general. Una de las aportaciones más significativas de Bateson (1987) es la distinción de tres niveles de educación. El primer nivel de aprendizaje lo denominó aprendizaje cero, y está relacionado con la simple transmisión de información, en la que juega un papel significativo la memoria. El segundo nivel de aprendizaje es el denominado deuteroaprendizaje, que está relacionado con la configuración cognitiva, con el fin de abstraer e incorporar la información adquirida. Y el tercer nivel de aprendizaje consiste en enseñar al estudiante a aprender, es decir, enseñar aptitudes y competencias para reconfigurar y volver a configurar su propio aprendizaje, de manera que el estudiante pueda atomizar y fragmentar, para luego volver a organizar su configuración cognitiva, es el aprender a aprender, es un aprendizaje configurativo, que dura toda la vida y que le permite al estudiante estar en constante cambio y transformación, reaprender y reconfigurarse todo el tiempo, incluso abandonando principios y nociones que configuran su intelecto y su comportamiento.

Flórez (2005) puntualiza que toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con qué experiencias se desarrolla un ser humano?, ¿quién debe dirigir el proceso educativo?, ¿con qué métodos y técnicas? Cada uno de estos interrogantes puede ser afrontado por alguna ciencia o disciplina: antropología, sociología, currículo, didáctica; pero sólo la pedagogía puede abordarlas de una manera holística, integrada y transdisciplinaria, dando origen así a los modelos teóricos en educación.

3.1 -Clasificación de los modelos pedagógicos

A lo largo de la historia de la educación se han configurado diversos modelos pedagógicos como representaciones ideales del mundo educativo real, que permiten explicar, comprender y transformar la práctica pedagógica de los profesores. Los modelos pedagógicos son dinámicos, están en constante cambio y transformación, sin embargo, en determinado momento pueden ser visualizados para aplicarlos al proceso formativo de una institución educativa determinada. El modelo pedagógico a nivel societal se configura a partir del ideal de ser humano que concibe la sociedad, para su implementación ésta organiza un sistema educativo que debe ser cumplido en las instituciones escolares.

Tradicionalmente se han clasificado los modelos pedagógicos usando el recurso antinómico. De esta manera, desde una mirada dual y demasiado generalista, se ofrecen dos modelos pedagógicos antagónicos: la escuela nueva o pedagogía activa en contraposición con la escuela pasiva o pedagogía tradicional. Sin embargo, al observar las prácticas pedagógicas de los profesores podemos constatar otras corrientes, tendencias y enfoques pedagógicos. No es posible entonces esbozar sólo estas dos alternativas. No obstante, no es una tarea sencilla ofrecer una síntesis de los modelos pedagógicos que se utilizan en las instituciones educativas, por cuanto existen configuraciones deducidas a partir de sistemas antropológicos, filosóficos, neuropsicológicos, políticos, sociológicos. Además, tal reto escapa de las pretensiones de este libro, que sólo pretende ayudar a clarificar la diversidad de modelos existentes, su esencia y particularidad, con el fin de que sirva como insumo en el proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. Se pretende contribuir a la capacitación de los profesores para que, desde una posición deontológica, elaboren el modelo propio que sea más pertinente con el proyecto educativo institucional y con su ideal formativo.

Existen diversas tipologías y clasificaciones de los modelos pedagógicos (Álvarez & González, 2003; Flórez, 2005; Peiro, 2005; De Zubiría, M., 2006; De Zubiría, J., 2011; Not, 2013, Hernández, 2014), pero lo más importante para la institución educativa y para el profesor no es el dominio de todas y cada una de estas clasificaciones, sino el análisis crítico de las diversas miradas sobre la educación y la formación del ser humano, para poder asumir una posición armónica y coherente, en correspondencia con su ideal formativo y su contexto sociocultural.

Álvarez & González (2003) advierten que históricamente los modelos pedagógicos se clasifican en dos tipos: instruccional y activista; pero al interior de cada uno de ellos se van generando diferencias que generan otros tipos más específicos de modelos, y así el modelo instruccional incluye al modelo tradicional y al modelo conductista, y el modelo activo abarca al modelo desarrollista y al modelo social.

Los profesores del INEM "José Manuel Rodríguez Torices" (Cartagena) declaran que el modelo pedagógico de su institución es cognitivo-social-humanista, cuyas características se plasman en seguida:

Es cognitivo porque:

- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas del aprendizaje
- Considera que todo individuo que usa la razón pertenece a una comunidad que comunica, es decir, el estudiante nunca está sólo
- Da paso a un aprendizaje de conceptos, que se presenta cuando la mente opera desde la abstracción y en la que se interioriza o verbaliza una idea con visos de permanencia como tal, o como estructura del pensamiento
- Maneja la acción comunicativa como el residuo de la confrontación de la argumentación racional al plantear que si pedagogía es el ejercicio de la razón, el residuo es la acumulación, siempre y cuando se busque la verdad

- Orienta el currículo y la enseñanza hacia la formación de habilidades para dar sentido al mundo que percibe el estudiante
- Plantea que la argumentación se fundamenta en un proceso discursivo racional sustentado con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios y experiencias personales o de otras personas
- Procura el acceso al saber científico y establece que cada educando lo haga de manera trascendente y significativa en todas las etapas
- Propone y desarrolla el aprendizaje de representaciones a través de símbolos y sus significados, o las relaciones que existen entre los símbolos y lo que representan
- Sostiene que la racionalidad es el soporte conceptual de la acción comunicativa

Es social porque:

- Aspira a educar a las nuevas generaciones en relación directa con el mundo natural; lo que significa aprender de la armonía de la vida, adentrarse en el apasionante mundo de las explicaciones científicas de todos los fenómenos, objetos y seres que rodean la existencia de las personas e identificar la vida como una compleja red de relaciones e influencias
- Desarrolla una pedagogía del trabajo, especialmente en los grados determinados en el currículo y plan de estudios, para forjar la capacidad operativa y laboral de estudiantes competentes y competitivos
- Estimula el trabajo en grupo y hace del contexto del estudiante una extensión de sus propósitos y de su acción, en la que participan no sólo los padres de familia sino los demás miembros de la comunidad como acompañantes activos en el proceso educativo
- Prevé la posibilidad de aprovechar los escenarios sociales a fin de propiciar oportunidades de trabajo cooperativo y poder dar así solución, en parte, a problemas que no podrían resolver los estudiantes solos
- Sostiene que la posibilidad del ser humano sólo se realiza por medio de los demás. Nuestro maestro es real en la vinculación intersubjetiva con otras conciencias

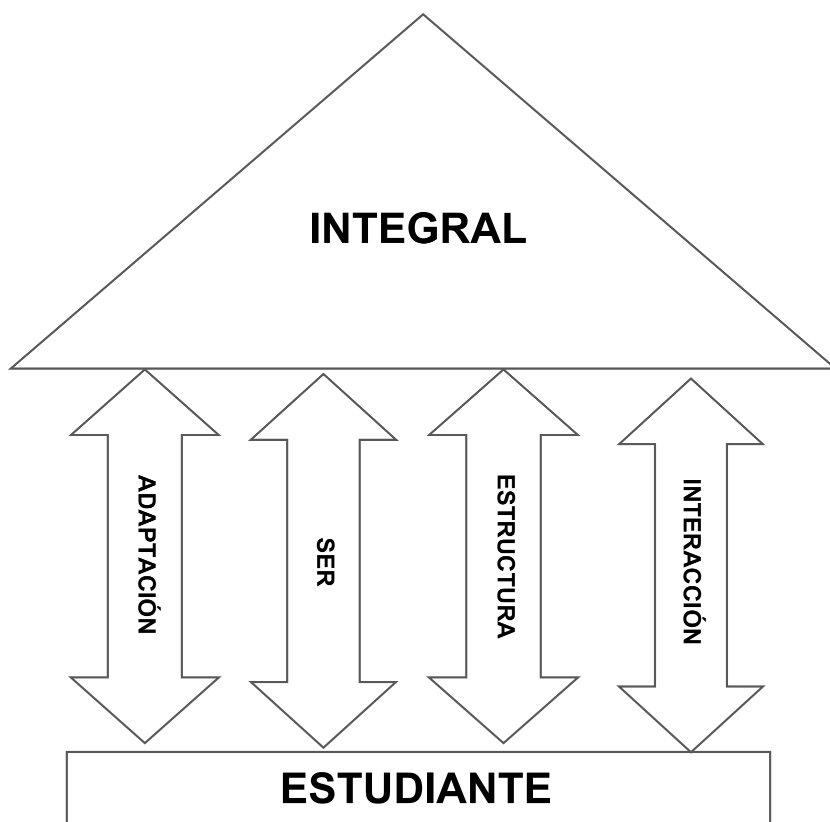
Es humanista, porque:

- Alienta nuevas motivaciones y actividades para promover las relaciones humanas, proyectar las competencias ciudadanas y hacer del comportamiento social la hombría de bien que tanto se necesita
- Comprende y desarrolla al hombre en la dimensión de ser superior de la naturaleza, como capaz de generar todos los valores
- Crea en el estudiante un sentido de pertenencia sobre lo material y lo abstracto y de respeto por lo ajeno

- Enseña que en la vida humana consiste en la percepción del significado de los semejantes
- Establece acciones para la humanización de los estudiantes; desarrolla la ética de la comprensión y la ética de la solidaridad
- Una enseñanza de este tipo propende porque los estudiantes respeten los poderes de su propia mente
- Orienta las búsquedas sociales de los estudiantes hacia los múltiples aspectos que conforman su proyecto de vida, para el disfrute y provecho de la realidad guiados por los hilos conductores de las relaciones humanas
- Plantea que la humanidad biológica necesita una confirmación posterior, precisamente de conformidad con este modelo
- Plantea que somos humanos, pero no basta; hay que trabajar para llegar a serlo, lo que se puede lograr a través de la acción educativa

Flórez (2005) deriva los modelos pedagógicos de manera hermenéutica a partir de los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva y del concepto de formación. Así, ejemplifica con los modelos pedagógicos romántico, tradicional, desarrollista, conductista y socialista. En una de las instituciones educativas objeto de estudio se visualiza un enfoque tradicional en el aula de jardín ya que la maestra absolutiza el aspecto externo, también se observa una estandarización de la pedagogía en los aspectos de enseñanza, además se aprecia el empleo de métodos autoritarios y directos en el desarrollo de la clase.

Cada modelo pedagógico tiene limitaciones, la Escuela del Desarrollo Integral o Desarrollista, intenta superar diversos aspectos insatisfechos por las teorías que le preceden. El siguiente esquema muestra un Modelo Integral asumido por la IED “Sonia Ahumada” (IDESA, Barranquilla):



En el desarrollo de este componente los profesores de la IDESA hicieron referencia a distintas teorías pedagógicas que brindan el soporte teórico al proceso pedagógico de la institución, luego analizar los roles de cada miembro de la comunidad educativa y le dieron un sentido real y concreto a cada una de las teorías, que no son las únicas que existen, como piensan erróneamente algunos profesores que participaron en esta investigación. Por ejemplo, Peiro (2005) dice que actualmente nos situamos en las perspectivas de cuatro modelos: el modernista-pragmático, el culturalista, el existencialista y el neo-humanista-personalista. Este autor deriva el modelo liberal-clasicista de dos teorías: hermenéutica y análisis-lógico; el modelo cultural-comunitarista emerge de la hermenéutica y de las filosofías de la acción; en virtud de la filosofía analítico-empírica y el instrumentalismo-pragmatista, deviene el modelo progresivista, con dos modalidades: pragmático o dialéctico-materialista; y de la fenomenología y espiritual se configura el modelo esencial-personalista.

Asímismo, De Zubiría (2011) hace una clasificación de los modelos pedagógicos de la siguiente manera: heteroestructurante, autoestructurante de la escuela activa, autoestructurante y enfoques constructivistas, y dialogante. Esta taxonomía se sustenta en la tipología establecida por

Not (2013): modelo pedagógico heteroestructurante, modelo pedagógico autoestructurante y la enseñanza dialogante, publicada por vez primera en Francia en el año 1979.

El modelo pedagógico en una de las instituciones objeto de estudio se concibe como una organización de la configuración, transmisión y recreación cultural, derivada de una forma de entender la educación como proceso histórico de formación del ser humano, incluyendo la selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento y la cultura con base en una estructura académica flexible, el aprendizaje por competencias, la didáctica y estrategias contemporáneas, la racionalidad comunicativa y las normas de relación social, fundamentándose en los siguientes principios: Construcción Social del Conocimiento, Cultura de la Participación, Investigación como Práctica Formativa y Moderna Ciudadanía.

Otra de las instituciones educativas que participó en el estudio, declaró que el modelo pedagógico adoptado por la institución para orientar el proceso formativo es el dialogante-interestructurante, que reconoce el papel relevante que cumplen de igual manera, los estudiantes y profesores; así también los padres de familia, los directivos y administrativos, en un proceso colaborativo en donde todos los interlocutores interactúan desde una visión propositiva y en un ambiente de respeto por las diferencias. Por otro lado, retoma y concede méritos a ciertas concepciones y prácticas hetero-estructurantes y auto-estructurantes, en un diálogo establecido desde la apropiación del devenir histórico-cultural, como fundamento del progreso del pensamiento, la reconfiguración del conocimiento y el fortalecimiento de la afectividad, los sentimientos y la sociabilidad. Todo ello en una síntesis dialéctica.

Obsérvese que la institución declara que adopta el modelo pedagógico. Ya hemos explicado anteriormente que el modelo pedagógico de la organización educativa no se adopta, se configura. No es lo mismo el modelo pedagógico de la institución que el modelo pedagógico a nivel general, propuesto por algún autor o investigador, aunque en este caso, el modelo dialogante-interestructurante se ha utilizado en el Instituto Alberto Merani (Bogotá), pero aun así ésta institución no debió adoptar un modelo propuesto para otra realidad educativa, para otro contexto, más bien debió elaborar su propio modelo pedagógico, independientemente de que el resultado sea una propuesta dialogante e interestructurante. Desde esta mirada, el currículo, las prácticas pedagógicas, la didáctica y la metodología adquieren nuevamente un papel preponderante en el proceso educativo. Lo que señalan los profesores de esta institución, en efecto, evidencia que se sustentan en un modelo con estas características, pero aun así, no deben adoptar el modelo, sino hacer la reflexión crítica y configurar su propio modelo pedagógico, autónomo y auténtico, aunque éste sea dialogante e interestructurante.

De Zubiría (2006) clasifica los modelos pedagógicos en seis tipos: clásicos, modernos, contemporáneos, funcionales, estructurales cognitivos y estructurales cognitivo-afectivos. Ortiz (2009) destaca que las pedagogías clásicas se subdividen en dos enfoques pedagógicos: tradicional y humanista. Asimismo, las pedagogías modernas se dividen en industrial y activa. Las pedagogías contemporáneas incluyen los enfoques funcional y estructural. Las pedagogías funcionales están representadas en el aprendizaje basado en

problemas (ABP). De Zubiría (2006) propone cuatro enfoques pedagógicos que conforman las pedagogías estructurales cognitivas: modificabilidad cognitiva, aprendizaje significativo, pedagogía problémica y cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico. Finalmente, este autor clasifica las pedagogías estructurales cognitivo-afectivas en dos enfoques pedagógicos: la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual, que él configura y desarrolla.

La contraposición que se viene dando desde el siglo XVIII entre dos perspectivas pedagógicas está dada básicamente por la concepción que tiene cada una acerca del estudiante. Una de las propuestas exige que el profesor instruye, enseña y forma. Desde el exterior se dirige al niño, se controla, se modela, se equipa y se moldea. No hay relación sujeto-objeto, sino relación objeto-objeto. Tanto el niño como el contenido de la asignatura que estudia son objetos. La otra perspectiva promulgada por Rousseau (2011) expresa que el estudiante tiene todas las potencialidades para autodesarrollarse, no sólo en la dimensión intelectual sino además en la dimensión moral, por lo tanto, toda acción externa entorpece, bloquea, obstaculiza y deforma su desarrollo natural.

En el modelo pedagógico tradicional el ser humano se forma (¿o se instruye?) a partir de dos pilares esenciales: la razón y la moral. Se trata de lograr una persona ilustrada según los estándares establecidos por la cultura de la sociedad. Se pretende educar un individuo erudito, compilador del saber, con amplios conocimientos generales y un comportamiento lineal según los cánones establecidos por la iglesia y la sociedad. El proceso educativo se sustenta en la normativa establecida por la sociedad, para educar con disciplina y voluntad en función de formar las virtudes y el carácter. En este modelo la escuela reproduce el estatus quo del mundo de la vida, es la reproducción de la que nos hablan Bourdieu y Passeron (1996) en su teoría del sistema de enseñanza, en la que afirman que ésta contribuye de manera concreta y como ningún otro sistema a la perpetuación de las estructuras de la sociedad, delineando así su tesis central: la autonomía del sistema escolar es relativa. El profesorado y la escuela como sistema son cómplices-víctimas del sistema que reproducen, el mismo sistema que los domina.

En este modelo la escuela a través del profesor inculca al estudiante toda la historia de la cultura societal para que reproduzca el sistema. El profesor es un simple expositor del saber acumulado por la sociedad, se concentra más en la enseñanza, soslayando el aprendizaje, es un instructor, un dictador de clases, un transmisor de conocimientos, reproductor de saberes, una persona rígida, exigente, castigadora, severa, dogmática y autoritaria, que establece una relación vertical con un estudiante dominado, manipulado, un estudiante imitador, repetidor, memorístico, receptivo, vacío de conocimientos y dispuesto a depositar en su cabeza los saberes que el profesor le transmite.

Este modelo pedagógico es caduco y obsoleto, ha llevado a la escuela al fracaso, como lo denuncia Holt (1982), quien devela los excesos y defectos que la mutilan, tales como su afán de competitividad, una didáctica sustentada en monólogos magistrales, un proceso de aprendizaje repetitivo y mecánico, una organización escolar rígida y la proliferación de exámenes descontextualizados y totalmente desvinculados de la vida cotidiana. El modelo pedagógico tradicional es el homicida de la escuela moderna y ha colocado sus

principios en su lápida, minando los cimientos de una educación vivencial, auténtica y desarrolladora, para conspirar contra la práctica pedagógica al atentar contra la comunicación y la libertad, que son sus dos grandes fundamentos.

Una denuncia similar hace Laval (2004) al develar los rasgos que caracterizan el ataque neoliberal a la enseñanza pública, agresión que se ha configurado utilizando como cimiento los principios del modelo pedagógico tradicional, haciendo una analogía ilegítima entre la escuela y la empresa, mediante la cual se aniquila la democracia, al no dar cabida a la reflexión pedagógica, reforzando el conformismo, la pasividad y la obediencia, que genera burocratismo y engendra un sistema escolar centralizado, dominante y macabro. Evidentemente la escuela no es una empresa, ni desde el punto de vista ontológico ni desde una mirada teleológica. Incluso, no es una empresa ni desde la óptica epistemológica y mucho menos desde la opción metodológica. Es una tristeza que en Colombia en particular, y en Latinoamérica en general, aún estamos levitando, aletargados por nuestra alucinación.

La escuela pasiva, caracterizada en el modelo pedagógico conductista, tradicional o instruccional tiene como función principal moldear la conducta de los estudiantes según las necesidades sociales. Para lograrlo se formulan objetivos y resultados esperados, se realizan diseños instruccionales y se especifican técnicas concretas para alcanzarlos. En este modelo los trayectos escolares son lineales, controlables, y aparentemente predecibles y medibles. Los contenidos de las diversas áreas del saber son abstractos, fragmentados y enciclopédicos. El rol del profesor es secundario y se potencia el empleo de recursos didácticos mediadores, tales como los libros de texto y los proyectores audiovisuales. Las evaluaciones, en correspondencia con las características del proceso educativo, son cuantitativas, reproductivas y memorísticas. Este modelo engendró los exámenes tradicionales con preguntas de selección múltiple con única o múltiples respuestas, y contestaciones de falso o verdadero o completamiento de frases.

Este modelo transmisionista concentra sus esfuerzos más en la enseñanza que en el aprendizaje, por cuanto parte de una concepción externalista que se refiere a la adquisición del conocimiento, no a su configuración por parte del sujeto cognoscente. En este modelo el conocimiento se reduce a datos e informaciones. Es el modelo de la no formación (información), comprendiendo literalmente el prefijo *in*.

Como se aprecia, la prioridad de la escuela tradicional se enfocó en el mero aprendizaje de conocimientos específicos y normas de conducta muy concretas, la transmisión cultural y que el estudiante imitara y copiara el acervo cultural de las generaciones anteriores, centrándose en la falta de reflexión crítica y creativa, el formalismo, el autoritarismo y el mecanicismo.

A lo largo de la historia de la humanidad, en las prácticas pedagógicas de los profesores, ha predominado la pedagogía tradicional. Como modelo pedagógico no tiene muchos defensores, pero como praxis educativa es aplicable con frecuencia en la cotidianidad pedagógica, aunque en el discurso se hagan férreas críticas. En este modelo el profesor es un sujeto y el estudiante es un objeto. El profesor enseña y el estudiante aprende. El profesor manda y ordena, y el estudiante obedece y ejecuta. El profesor transmite conocimientos, informaciones y normas culturalmente establecidas para que

sean asimiladas y apropiadas por el estudiante. El profesor al enseñar, no es considerado activo, porque reproduce los saberes que han sido elaborados por las generaciones anteriores fuera del contexto escolar. Su desempeño exitoso se garantiza depositando informaciones en la cabeza del estudiante y atiborrando su mente de conocimientos con poca pertinencia social. El estudiante al aprender, es pasivo, es un simple receptor de los saberes que transmite su profesor.

La pedagogía tradicional sustentó sus propuestas pedagógicas en los postulados psicológicos de Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) y Skinner (1904-1995). De esta manera profundizó su concepción memorística y verbalista de la enseñanza, no tenía en cuenta las opiniones, intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, no promovía el debate, la discusión ni la reflexión. Se convirtió en un modelo educativo autoritario y vertical.

Con mucha frecuencia la escuela tradicional se asocia sólo al método de enseñanza utilizado por el profesor, pero es algo más que eso. Es una forma de pensar, un paradigma mental, una concepción epistemológica, una comprensión externalista del ser humano y su educación. Como afirma De Zubiría, “es una forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación. Es, por ello, un modelo pedagógico que define unas líneas de trabajo y un sentido a la educación” (p. 89).

Por el contrario, la escuela activa promueve que la institución educativa debe ser un espacio agradable para la socialización y el desarrollo personal de los estudiantes. La escuela debe preparar para la vida, pero no en un futuro sino hoy, aquí y ahora, asegurar la felicidad y la libertad de los estudiantes. La escuela nueva postula un aprendizaje activo y participativo, que es generado a partir de la actividad, la acción y la experiencia. De esta manera concibe al estudiante como protagonista y actor principal de su propia educación, por lo tanto debe ser considerado el centro del proceso formativo. Desde esta mirada, la escuela nueva se sustenta en la experimentación, la vivencia y la experiencia de los estudiantes.

Es importante destacar que ya desde finales del siglo XIX se fue conformando un movimiento pedagógico extraordinariamente crítico contra el modelo imperante en esa época. Este movimiento se denominó escuela nueva o escuela activa. Aguayo (1933) cita a Ferriere (1910) como el autor que define por vez primera los rasgos esenciales de la escuela nueva, cuyos principales representantes fueron Claparéde (1873-1940) y Ferriere (1879-1960) en Suiza; Montessori (1870-1952) en Italia; Decroly (1871-1932) en Bélgica; Cousinet (1881-1973) y Freinet (1896-1966) en Francia, y Dewey (1859-1952) y Kilpatrick (1871-1965) en Estados Unidos, quienes criticaron los postulados de una pedagogía clásica, pasiva o tradicional, y asumieron la defensa del aprendizaje por encima de la enseñanza. Este movimiento pedagógico de rechazo a la escuela industrial, conocido como pedagogía activa proponía orientar a los niños ante la vida y no ante la escuela, abogaba por que la escuela fuera el medio, no el fin. La génesis de este movimiento podemos encontrarla en la obra de Rousseau.

Rousseau (1712-1778) inició en el siglo XVIII lo que podríamos denominar la revolución educativa, en franca protesta en contra del formalismo anacrónico y racionalista que reinaba en esa sociedad. Estremeció con sus ideas naturalistas la concepción de la educación en su época, y nos enseñó a pen-

sar de una manera diferente acerca de la educación. Esbozó nuevos ideales educativos en los que proponía educar con base en los hábitos y disposiciones primarias de los niños, entendiendo que el ser humano es bueno al nacer y que la instrucción de la sociedad es la que distorsiona su conducta. Es por ello que en su extraordinaria obra *Emilio o de la Educación* (1762) propone una nueva teoría educativa sustentada en una psicología evolutiva. En esta obra sustenta un sistema educativo privado que tiene como finalidad impedir que la sociedad corrompa al joven, de ahí que sólo le permite un contacto limitado con ella a los 20 años de edad. El niño se educa hasta los 12 años de edad casi sin contacto con la civilización.

Estos planteamientos de Rousseau influyen notablemente en su época. A partir de sus postulados se modifica de manera considerable la concepción que se tenía sobre la escuela, el niño y el educador, se incluyen nuevas asignaturas y se reforman los planes de estudio. Sus ideas impregnaron las concepciones de muchos revolucionarios educativos del siglo XIX, pero de manera particular pueden evidenciarse en las obras de Pestalozzi, Fróbel y Herbart.

Pestalozzi (1746-1827) enfoca su propuesta en la educación moral, sustentado en los postulados teóricos de Rousseau pero precisándolos e integrándolos con nitidez en una dimensión educativa real y práctica con una orientación moderna, incorporando los principios de una pedagogía social que expone en su obra *Cómo Gertrudis educa a los niños* (1801). Asume que la educación moral se logra al integrar el desarrollo de las facultades físicas, la educación manual y el principio de la intuición como esencia básica de la educación intelectual.

Fróbel (1782-1852) toma de Pestalozzi la concepción de la práctica educativa, integrándola a la concepción idealista de Rousseau sobre la naturaleza humana, y así fundamenta su propuesta basada en el desarrollo espontáneo del potencial interior de los niños. A partir de esta integración desarrolló la noción de educación integral, aplicada a los párvulos utilizando materiales concretos, originales y novedosos en los institutos de enseñanza creados por él, a los cuales evitó llamarles escuela porque no le agradaba este término. Estos criterios pedagógicos los validó en sus laboratorios de investigación didáctica, y luego los expuso en su obra *La educación del hombre* (1826).

La influencia de Fróbel ha llegado hasta nuestros días, expresada en los jardines infantiles (kindergarten), término que ilustra su concepción acerca de la educación infantil. Este tipo de escuela es un jardín en el que cada niño es una flor en crecimiento que debe ser bien cuidada y cultivada para poder disfrutar su color y aroma. En este sentido le da mayor importancia a la actividad del niño que al rol del maestro, éste debe limitarse a seguir de manera natural y espontánea los intereses, motivaciones y necesidades de los niños, para lo cual el juego es la actividad movilizadora del potencial infantil.

Por otro lado, Herbart (1806), al igual que Pestalozzi, postula la moralidad como la finalidad última de la educación, y formula la teoría didáctica de los pasos formales, sustentado en la filosofía y en la psicología, ciencias que le permitieron configurar una pedagogía científica, sistematizando nociones y conceptos universales con el fin de modelar la realidad educativa basándose en estos conceptos.

Ya en el siglo XIX, John Dewey (1859-1952), continúa desarrollando este movimiento pluralista y abierto denominado Escuela Activa o Escuela Nueva, plasmando sus revolucionarias ideas en obras muy significativas: *Mi credo pedagógico* (1897), *La escuela y la sociedad* (1899), *El niño y el programa escolar* (1902) y *Democracia y educación* (1916). Dewey cuestiona con sólidos argumentos la enseñanza dogmática, formal, rígida y mecánica, crea un nuevo concepto pragmático de educación, proponiendo un aprendizaje basado en el interés y en la acción del niño. En sus obras esboza y sustenta sus concepciones y teorías sobre la importancia de la actividad y la experiencia en la educación del ser humano, situando al estudiante en el centro del proceso de educación. Todo profesor debería leer estas obras por cuanto constituyen referentes importantes para la transformación de nuestras prácticas pedagógicas e insumos epistémicos muy valiosos en el proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa.

Simultáneamente, Celestín Freinet (1896-1966), propone una serie de métodos y técnicas que buscan activar el rol del estudiante, asignarle un mayor protagonismo y responsabilidad. Debido a esta propuesta, Freinet integra también el activismo educativo y el movimiento de la Escuela Nueva. En este modelo se inscribe el discurso pedagógico de Montessori (1913), quien consideraba que la educación debe estar encaminada a formar seres humanos libres, democráticos, útiles a la sociedad, para lo cual propone el método clínico de aprendizaje, que consiste en adaptar la enseñanza al aprendizaje y tener en cuenta los estados de salud cognitiva, mental y fisiológica de los niños y niñas.

Estudiando la esencia y naturaleza del modelo de la Escuela Nueva podríamos decir que la educación es auto-reconfiguración, se debe educar partiendo de la realidad, de la experiencia, de las vivencias de los estudiantes y no sólo de los libros, realizando una práctica útil y fecunda, para lo cual es necesario liberar al estudiante de las barreras que entorpecen su desarrollo y quitarles los obstáculos para que aprendan a pensar. Este modelo propone tener en cuenta la necesidad del estudiante, su interés y espontaneidad, en un proceso de libre expresión que forma en la vida, por la vida y para la vida.

En la escuela nueva, caracterizada en el modelo pedagógico desarrollista, activo o social los estudiantes aprenden haciendo, se privilegia el aprendizaje por encima de la enseñanza y el rol protagónico lo tiene el estudiante, pasando la actividad del profesor a un segundo plano. Los estudiantes aprenden en actividades que tienen en cuenta sus necesidades, deseos e intereses, interactúan con objetos, con el profesor y con sus compañeros en actividades cognoscitivas, praxiológicas, valorativas y comunicativas, que definen la relación sujeto-objeto (actividad) y sujeto-sujeto (comunicación). Se aprende a partir de la experiencia, interactuando con situaciones cotidianas, privilegiando las vivencias de los estudiantes; es un aprendizaje por descubrimiento, significativo, cooperativo y problematizador, cuya intencionalidad es la comprensión, la estimulación del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, y la configuración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Not (2013) precisa que las pedagogías activas rechazan el control, las restricciones, las obligaciones y directivas como métodos de enseñanza y como mecanismos educativos, reivindicando la espontaneidad, la libertad, las ne-

cesidades individuales, y sobre todo la "representación más o menos fiel de las concepciones psicoanalíticas, sugieren este rechazo de las restricciones y valoran las situaciones en las que se liberan los procesos creativos que permiten a cada personalidad expresar lo que tiene de original" (p. 136). Dentro de este movimiento podemos percibir diversas tendencias y corrientes incluso divergentes. Por ejemplo, la escuela libertaria Summerhill liderada por Alexander Sutherland Neill tenía una concepción muy diferente de la granja Gorki en la antigua Unión Soviética, liderada por Antón Semyonovich Makarenko, en la que se estimulaba el trabajo y el estudio como pilares del proceso formativo.

La Revolución Rusa de 1917 configur**ó** una época de promesas en la que la alegría y la felicidad por un maravilloso porvenir se convierten en el tema central de la propuesta pedagógica de Ant**ón** Semyonovich Makarenko (1888-1939), quien desarrolla una novedosa experiencia educativa en la granja Gorki (1920-1928), publicada posteriormente en el *Poema pedagógico*, su magna obra. La propuesta educativa de Makarenko está encaminada a cumplir los intereses sociales a partir de las acciones individuales, la naturaleza humana debe adaptarse a las necesidades de la sociedad, para lo cual se debe forjar la voluntad de los jóvenes y ajustar sus intereses individuales a las necesidades colectivas, a partir de una fuerte organización y una férrea disciplina. En esta propuesta la educación se funda en los valores comunistas subordinados al Partido y al Estado, por lo que la felicidad no es individual, se logra en la colectividad, en el cumplimiento de los objetivos sociales comunes, para lo cual se requiere un alto desarrollo de la conciencia colectiva, compromiso, participación, sentido de pertenencia y una alta responsabilidad social. El objetivo de la pedagogía de Makarenko es construir la sociedad comunista, es por ello que educaba en la comunidad y para la comunidad, donde lo individual no sólo es subordinado a lo social sino que es solapado por éste.

En cambio, muy diferente a la propuesta de Makarenko, aunque con la misma intencionalidad ideopolítica, Vasil Sujomlinski (1918-1970) considera que la comunidad no es un fin en sí misma sino un medio para formar al hombre comunista. Este personalismo es lograble a través de la acción comunitaria y de la interacción colectiva. Sólo en este ambiente comunitario y en el colectivo laboral en busca del bien común es posible desarrollar todas las potencialidades del ser humano. De esta manera, Sujomlinski utiliza la ideología comunista para matizar su propuesta educativa personalista y romántica. La escuela de la alegría es el nombre que le da a su propuesta pedagógica, que se basa en el niño, en el individuo, al cual le trata de desarrollar todas sus potencialidades, mediante la libertad, la felicidad y la alegría.

Sus principales ideas están publicadas en sus obras tituladas *El mundo espiritual del escolar* (1961), *La educación de la personalidad en la escuela soviética* (1965), y *Mi corazón es para los niños* (1969). Sujomlinski (1975) encamina su acción a cada niño en específico, a la persona en particular, configurando un enfoque personalista y personológico: "Tres mil setecientas páginas suman los cuadernos… cada página está dedicada a una persona, a un estudiante mío… cada niño era un mundo, un mundo peculiar, un mundo único" (p. 47).

La escuela pasiva o tradicional puede ser caracterizada como un modelo heteroestructurante. La escuela activa o nueva puede ser valorada como

un modelo autoestructurante. Ante estas propuestas se impone un enfoque constructivista, un modelo interestructurante y dialogante que valora el rol activo y protagónico del estudiante en su aprendizaje sin soslayar la importancia de la acción del profesor como mediador de dicho proceso: un modelo que garantiza una síntesis dialéctica (Not, 2013).

Algunos rasgos de esta propuesta pueden apreciarse en el modelo pedagógico del Liceo Celedón (Santa Marta), en que los actores educativos expresan que la institución guiará la capacidad del joven estudiante y del profesor para resolver problemas antes que priorizar qué tanto se sabe de un área u otra, dentro del enfoque del aprendizaje integral que ellos asumen. Este modelo se caracteriza, por una serie de planteamientos, supuestos y opciones básicas con relación al proceso de educabilidad y de enseñabilidad, con una idea integral del desarrollo humano, en cuanto a competencias, habilidades y potencialidades, lo cual expresa de manera resumida en la forma de explicar el ser y el mundo, orientado dentro del proyecto curricular.

En este modelo se trata de entender la educabilidad como un proceso de configuración y reconfiguración personal y la enseñabilidad a partir de la combinación de los saberes previos y nuevos. Los educandos comienzan el proceso de nuevos aprendizajes con una configuración precedente de experiencias y conocimientos que ha configurado a lo largo de la experiencia educativa y lo que se aprende por el hecho de vivir en sociedad (porque no es tabla rasa). Este proceso lo realiza cada educando por medio de un aprendizaje integral relacionado con los saberes previos a través de la reflexión crítica y analítica.

No es lo mismo un modelo pedagógico que una teoría de aprendizaje. En ocasiones se confunden estas categorías en el discurso de los profesores y en su práctica pedagógica. A continuación se resumen algunas teorías del desarrollo y el aprendizaje humano, lo cual nos permitirá diferenciarlas de los modelos pedagógicos y relacionarlas con estos por cuanto en todo modelo pedagógico subyace una o varias teorías del aprendizaje.

3.2 -Teorías del desarrollo y del aprendizaje

Hernández (2014) destaca que en los albores de la psicología de la educación, los distintos paradigmas de la psicología fueron mostrando un marcado interés por los problemas educativos. La psicología educativa absorbió en sus componentes esta influencia y en las décadas de 1960 a 1980 ya podemos advertir la coexistencia de cinco paradigmas psicológicos que hacen presencia en el campo educativo: conductismo, cognitivismo, humanismo, constructivismo e histórico cultural.

En la década de 1920, J.B. Watson comienza a desarrollar la psicología conductista. Una década más tarde, B.F. Skinner (1904-1990), continúa desarrollando el paradigma conductista y logra una considerable influencia durante varias décadas después, influencia que ha llegado a nuestros días. Simultáneamente, un modelo pedagógico que pudiéramos denominar Configuracionismo, se desarrolla en Alemania desde inicios del siglo XX, con los aportes de eminentes psicólogos como Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y posteriormente Lewin (1890-1947) en los Estados Unidos. La esencia de esta propuesta tiene un carácter holista y configurativo, propone asumir una postura global e integracionista del estudiante, y en cierto sentido coincide con

algunas posiciones progresistas como la de Decroly, quien también proponía métodos globales de enseñanza.

En criterios de Gardner (1987) y Pozo (1989, 1992), el objeto de estudio del paradigma cognitivo está encaminado a comprender la esencia y naturaleza de las representaciones mentales y cómo éstas influyen en el comportamiento humano. También en el siglo XX, Carl Rogers (1902-1987) desarrolla una pedagogía en la que el rol del maestro es facilitar un ambiente de aprendizaje basado en la libertad del estudiante. Asimismo, en la tercera década del siglo XX comienza a desarrollarse el paradigma constructivista, a partir de los trabajos del notable psicólogo Jean Piaget (1896-1980), encaminados a comprender la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Piaget (1945, 1954) seleccionó y estudió conceptos no enseñables, de lo contrario, las diferencias de edades encontradas dependerían de la diferente educación recibida por cada niño. A él no le interesaba saber cómo aprenden los niños, sino develar las leyes generales del pensamiento; y lo logró.

El constructivismo no es un modelo pedagógico, es una teoría que explica el desarrollo humano, sin embargo, es sustento psicológico de múltiples modelos pedagógicos, y quizá por eso en muchas instituciones educativas lo adoptan como modelo pedagógico, sin serlo. Por ejemplo, en la IED INEM "Simón Bolívar" (Santa Marta) se argumenta un modelo pedagógico que los profesores denominan Ético-constructivista-estructuralista. Se consideraron tres enfoques: Ético, que busca la formación y el desarrollo integral del estudiante como sujeto central de la educación; constructivista, porque el conocimiento es considerado como una construcción individual donde el papel que juega el sujeto es esencial, los saberes y los procesos cognitivos se integran y trabajan continuamente propiciando la interacción sujeto-objeto del conocimiento, y estructuralista, es decir, creación de ambientes y experiencias de desarrollo según las etapas evolutivas. Se parte de la experiencia del estudiante. Interacción dialéctica entre el sujeto que conoce y el otro por conocer.

Como se aprecia, el modelo ético-constructivista-estructuralista se sustenta en los postulados de Ausubel, Piaget y Vygotsky. Este modelo se centra en el ser humano y en sus experiencias previas, las cuales devienen en nuevas configuraciones mentales.

L.S. Vygotsky (1896-1934) desarrolla a partir de la década de 1920 el paradigma autodenominado Histórico-Cultural, el cual ha llamado mucho la atención en la actualidad por su inmenso potencial para el campo de la educación. La perspectiva de Vygotsky (1979, 1981) postula la naturaleza social de la psique humana. Los actos del estudiante tienen un marcado carácter social. Lo individual está socializado. Sus tesis científicas dieron origen a una nueva corriente psicológica que el mismo denominó histórico-cultural. Esta teoría sugiere que la conciencia del estudiante está mediada socialmente, y que en la psique del niño se reflejan la cultura y la historia del grupo. Vygotsky considera la influencia de los aspectos sociales sobre el desarrollo del niño desde una doble mirada: la interacción social, o sea, las relaciones que éste sostiene con sus semejantes; y las influencias sociales en el amplio sentido de la palabra; es decir, la influencia de la clase social, la cultura y el entorno. En este sentido el principal aporte de Vygotsky a la teoría pedagógica es su concepción de que la escuela debe expandir el nivel de desarrollo potencial

del niño, orientándose hacia el mañana de su desarrollo y no hacia el ayer.

Vygotsky desarrolló múltiples estudios psicológicos aplicados al campo de la educación. Es preciso destacar su originalidad y creatividad en el abordaje de este tema. Sus enseñanzas y aportes tienen una vigencia extraordinaria y son de una gran importancia para los educadores del siglo XXI, por su potencialidad heurística y didáctica. Son muy valiosas, entre otras, las investigaciones desarrolladas sobre la educación especial con poblaciones de capacidades diferentes de aprendizaje, sus estudios con niños sordos, que le permitieron configurar la Defectología como ciencia. También destacan sus aportes sobre el papel del lenguaje como mediador y autorregulador de la conducta humana. Para Vygotsky pensamiento y lenguaje son dos caras de la misma moneda, dos lados de una misma rueda, no hay lenguaje sin pensamiento, y viceversa, no emerge el pensamiento sin el lenguaje, que lo considera como la envoltura material del pensamiento. En la obra de Vygotsky podemos apreciar además la comprensión de una evaluación dinámica, su motivación muy particular por el desarrollo prehistórico de la escritura, las relaciones entre conceptos científicos y los espontáneos, la noción de zona de desarrollo próximo, y su originalidad en la explicación de las relaciones dialécticas que se producen entre aprendizaje y desarrollo. También propuso una teoría de las emociones, a partir de un estudio histórico-psicológico, sustentado en los planteamientos de dos grandes filósofos: Spinoza y Descartes, cuestionando su concepción sobre las pasiones.

A veces también se confunden las teorías del desarrollo o del aprendizaje y los modelos de calidad (que tienen un enfoque administrativo y empresarial) con los modelos pedagógicos, como es el caso de una institución educativa objeto de estudio, que declara tener un modelo pedagógico sustentado en el modelo E.F.Q.M (Modelo de excelencia empresarial). También explicita como referentes el constructivismo, sujeto activo en el proceso, construye su propio conocimiento (Jean Piaget) y la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, el ser humano como sistema abierto al cambio (Reuven Feuerstein). Es preciso destacar que ninguna de estas tres propuestas constituyen modelos pedagógicos: la primera es un modelo de excelencia empresarial, y las otras son teorías del aprendizaje y del desarrollo. No obstante en la misión declarada por esta institución se perciben rasgos que denotan en sus intencionalidades algunos postulados de dichas teorías.

3.3 -Tendencias pedagógicas emergentes

De los modelos pedagógicos y teorías psicológicas derivaron otras tendencias pedagógicas que hoy hacen presencia en los discursos y prácticas pedagógicas. Por ejemplo, la pedagogía conceptual (De Zubiría, 2008c), que busca formar un joven amoroso y talentoso. Es preciso destacar que las líneas teóricas más relevantes de la pedagogía conceptual constituyen una alternativa a los enfoques clásicos del aprendizaje.

El estudio prolongado de las obras de Piaget y de Merani condujo a De Zubiría (2006) a concluir que los «conceptos», las «nociones» y las «categorías» ocupaban un lugar privilegiado para comprender el aprendizaje. A todos ellos, genéricamente, los denominó Instrumentos de Conocimiento, sin los

cuales el estudiante no puede aprender. De Zubiría y De Zubiría (2002) afirman que la pedagogía conceptual propone como contenidos los instrumentos psicomotrices, cognoscitivos y valorativos

La pedagogía conceptual es un enfoque pedagógico holístico que comprende el proceso de aprendizaje no sólo desde la configuración cognitiva e intelectual, sino desde todas las configuraciones de la mente humana: la afectiva-emocional (sentir, ser, actitudes, valores, sentimientos y motivaciones); la cognitiva (categorías, conceptos, conocimientos, nociones, saber) y la expresiva o ejecutiva (comunicación, destrezas, habilidades, hacer, prácticas y procesos). "Para ser realmente competentes, frente a cualquier aspecto en nuestra vida cotidiana, afectiva, laboral, profesional, académica, debemos querer-saber-hacer" (De Zubiría, 2008c, p. 19).

Sin embargo, De Zubiría (2011) considera que entre los valores y el pensamiento existe una interrelación mucho más profunda y amplia de lo previsto en algunas propuestas pedagógicas innovadoras del siglo XXI como la Pedagogía Conceptual. De esta manera considera que la interdependencia es un concepto central de la Pedagogía Dialogante, es un principio que expresa el carácter integrado de los sucesos, los cuales se escalonan en un proceso interrelacionado.

Asimismo, la pedagogía sistémica (Traveset, 2013) es una nueva forma de mirar la educación que genera extraordinarios cambios en nuestra forma de pensar lo educativo y en nuestras actitudes hacia los actores educativos. Desde este enfoque pedagógico, la escuela se orienta hacia el aprendizaje de la vida, con el fin de que los adolescentes y jóvenes hagan algo útil utilizando las enseñanzas de sus padres y demás familiares.

En el informe *Aprender a ser*, resultado de un estudio sobre la situación de la educación en el mundo y las posibles estrategias para su desarrollo, Edgar Faure, quien había sido comisionado por la Unesco en el año 1971 para realizar dicha investigación, esbozó algunas ideas que se anticiparon a las propuestas postmodernas sobre la educación desescolarizada (MacLuhan & Carpenter, 1968; Gooddman, 1973; Reimer, 1974; Illich, 1976; Husen, 1978, 1988; Holt, 1982). En efecto, la educación no debe ser sólo responsabilidad de la institución educativa. No obstante, a pesar de estas teorías desescolarizantes, aún sigue predominando la educación escolar, lo cual indica que la escuela aún no ha fracasado y que aún no ha muerto ni morirá jamás, pero para subsistir debe reinventarse, reconfigurarse, resignificarse, de lo contrario, el porvenir de nuestras escuelas, tal como la conocemos actualmente, está en peligro.

Por otro lado, Sáenz (2003) propone una nueva mirada para la pedagogía, que visibiliza problemas y posibilidades ocultas de la dimensión formativa, que no han emergido en la práctica pedagógica moderna. Se trata de un esfuerzo disperso que aún es incipiente, con el fin de resistir las tendencias de la cultura dominante, que pueden ser conscientes o inconscientes, según este autor, quien lo ve como un movimiento contractual, y se abstiene de utilizar la noción de «modelo» pedagógico, por el temor de ubicarnos en los límites del control, la predicción y la racionalización, tan nocivos para los procesos educativos. Sin embargo, en este libro el término modelo pedagógico no se utiliza desde esta concepción, sino desde una perspectiva más hermenéutica y emancipatoria. El empoderamiento de los profesores para que sean

dueños de su propio proceso de formación y transformación es uno de los atributos del proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, que no debe ser considerado como una tendencia, término inadecuado por cuanto no es un movimiento consolidado desde el discurso ni desde la práctica pedagógica, sin embargo emerge como "fuerza compensatoria de las pedagogías dominantes" (p. 245).

Una pedagogía de los sentimientos y la imaginación como la que quiere proponer Saénz (2003) es aquella que se centra más en las nociones de auto-configuración, metáfora, símbolo, creatividad e intuición, que en las nociones de racionalidad, verdad y objetividad, es una pedagogía configurativa que no ignora la subjetividad humana, integra el intelecto con la afectividad y le da el lugar que merecen las emociones en el proceso educativo, es una pedagogía del amor (Ortiz, 2014).

Precisamente, una de las instituciones que participaron en la investigación configuró su modelo basado en la pedagogía del amor: Este modelo pedagógico se implementa en la escuela debido a que en el momento de diseñar el currículo los directivos docentes y profesores tuvieron en cuenta las necesidades de los estudiantes y por tanto la pedagogía del amor fue la respuesta y la solución a los problemas de convivencia, descuido, agresividad que afrontan los estudiantes en su entorno social.

En este modelo el estudiante es tomado como centro de la educación, todas las actividades pedagógicas se realizan con el fin de desarrollar en ellos habilidades, saberes y destrezas que desde la edad en la que se encuentran y más adelante les puedan servir para salir adelante en la vida. De esta forma las clases siempre se desarrollan a partir de situaciones de su cotidianidad, para que ellos relacionen y puedan asimilar con facilidad cualquier contenido. Es una pedagogía evangelizadora, los estudiantes realizan actividades de carácter religioso y se encuentran al día con todas las noticias referentes a este tema. Los niños se reciben y se despiden con un beso, dan los buenos días y en todas las actividades como Educación Física, Descanso, Visita a la Biblioteca están acompañados de sus maestras.



Esta escuela cuenta con un estilo educativo como la formación y el desarrollo integral, orientado a que los estudiantes se formen como seres humanos democráticos, amorosos y talentosos, que configuren sus cualidades humanas, axiológicas e intelectuales. Estas cualidades las desarrollan a través de alianzas como la que tienen con la Ludoteca de Pescadito y la Escuela de Tambores, un centro cultural donde los niños se integran en otros contextos diferentes a la escuela mientras aprenden a tocar instrumentos musicales tradicionales de la cultura samaria. Esto permite estimular las múltiples dimensiones humanas como: ética, estética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, sociopolítica y espiritual.



Por otra parte, al implementar la pedagogía del amor durante todo el año los estudiantes participan de actividades de labor social, donde se les inculca la gratitud, la humildad, la compasión, el servicio social, la generosidad, la bondad, el perdón, la empatía, el patriotismo, el sacrificio, el desprendimiento, la sensibilidad, entro otros valores humanos que los ayudarán a ser las personas que Santa Marta, la Región Caribe y el país necesitan. Otras actividades que se llevan a cabo en la escuela y que permiten operativizar el modelo pedagógico son: Carnavalito Infantil, que se desarrolla a través de un proyecto y celebraciones de fechas especiales como: Día del Agua, Día del Árbol, Día del Idioma, Día de los Niños, Día de las Madres, Día del Maestro, y actividades recreativas como: Día del Helado y Día de la Pizza, así como salidas pedagógicas y elecciones estudiantiles: "Fiesta de la democracia presidencial". Muchas de estas actividades se realizan en la mayoría de las instituciones educativas del país, sin embargo el elemento diferenciador de éstas es el componente afectivo que se incluye en el desarrollo de las mismas.

Como se aprecia, son múltiples las actividades que se pueden desarrollar para la implementación óptima del modelo pedagógico y también es extraordinaria la pluralidad de corrientes, tendencias, enfoques y modelos pedagógicos, que se pueden clasificar según su intencionalidad formativa o siguiendo múltiples criterios. Habermas (1982) expone que a lo largo de la historia de la humanidad, los seres humanos han desplegado tres tipos de actividades, que pueden ser consideradas acciones significativas que caracterizan su hacer. Estas acciones son el trabajo, el lenguaje y la interacción social.

Para cada acción el ser humano muestra un interés cognoscitivo. Para la acción del trabajo el interés es técnico, para la acción del lenguaje el interés es práctico, y para la acción de la interacción social el interés es emancipatorio. Para cada una de estas acciones e intereses cognoscitivos existen diversas ciencias que configuran conocimientos epistémicos. Estas ciencias son las denominadas empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas o socio-críticas, en dependencia del interés cognoscitivo que predomine en su estructura epistémica y en su intencionalidad epistemológica.

De esta manera, los enfoques y modelos pedagógicos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación pueden catalogarse como modelos explicativos, comprensivos o transformacionales, según la intencionalidad del profesor: explicar, comprender o transformar. Sería interesante que en las reflexiones que hacen los profesores con la finalidad de configurar este componente del modelo pedagógico de la organización educativa se tuvieran en cuenta estas taxonomías, así como las consideró Pasek (2006) en su estudio sobre las prácticas pedagógicas, y así como lo había hecho Grundy (1998) en su estudio sobre el *Curriculum* como producto o praxis. De esta manera, podríamos clasificar los modelos pedagógicos en tres tipos: los modelos explicativos, los modelos comprensivos y los modelos críticos o emancipatorios.

Como bien puede apreciarse, existe una amplia variedad de teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos. No obstante a la existencia de esta gran variedad de modelos y sus taxonomías, la realidad no es tan nítida, no hay sistemas pedagógicos que podamos clasificarlos desde una epistemología cartesiana, por cuanto existen muchísimas interrelaciones entre unos y otros. La escuela a veces se siente tentada en adoptar uno de ellos, casi siempre el que más le gusta y en muchas ocasiones el más cómodo o fácil para los profesores. Otras instituciones asumen un eclecticismo en la configuración de su modelo pedagógico de la organización educativa, mezclan las distintas posturas, provocando inconsistencias internas. Ambas posturas causan un daño irreparable al proceso formativo. Los modelos pedagógicos no deben adoptarse. Tampoco deben mezclarse.

Algunos autores plantean que debemos ser incluyentes incluso en este proceso de análisis y lectura de los modelos pedagógicos universales con el fin de configurar el modelo pedagógico de la institución. Argumentan que la idea de pluralidad consiste en el intercambio de diferencias como cualidades positivas, pero “lo que siempre triunfa en el intercambio de diferencias, en el diálogo, es el intercambio y la suma de las cualidades negativas… La fusión siempre acaba en confusión, y el contacto en contaminación” (Baudrillard, 2004, p. 74). La escuela debe configurar su propio modelo pedagógico, autónomo y auténtico, contextualizado, que responda a su ideal formativo y al perfil del estudiante que se haya definido. Esto no quiere decir que la escuela no puede estudiar los diversos modelos pedagógicos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación. Puede y debe hacerlo, lo cual no implica que debe adoptar uno de ellos, y tampoco debe asumir algunos aspectos de todos ellos.

En esta misma línea de pensamiento, desde la configuración del Modelo Pedagógico “Sentir y pensar Zenú: un trenzado de nuestra educación” fue importante que esta comunidad se cuestionara colectivamente sobre la necesidad de aprender, adentrarse en los más finos sentimientos y pensamien-

tos que dieran cuenta de las concepciones y razones que los incentivan a aprender. La comunidad lo interpretó desde la formación y el desarrollo integral contextualizado, que permitiera transformar y mejorar sus prácticas y desde ellas tomar herramientas que los orientaran hacia una mejor calidad de vida.

En torno al qué enseñar, estuvieron de acuerdo en lo concerniente a los contenidos propios articulados con los lineamientos y orientaciones reglamentadas desde la ley general de educación y las distintas políticas educativas vigentes concernientes para grupos étnicos. En este proceso deben, además de lo anterior, tener en cuenta los calendarios y horarios al momento de la enseñanza, por lo cual el cuándo enseñar hace parte de la reflexión en torno a los tiempos de enseñanza y aprendizaje, a los pasos que deben guiarlos por este proceso, dando el salto hacia la educación que realmente quieren, repensando las metodologías que les permitan discernir sobre el cómo enseñar, tomando como punto de partida la comunidad y su entorno, así como el talento humano presente al interior de ella; en aras de alcanzar y sobrepasar sus metas y retos como en este momento están anhelando.

Para ello es imprescindible contar con la formación de sus docentes, quienes deben ayudarlos a configurar sus propios materiales pedagógicos, didácticos y lúdicos, tomando como materia prima el entorno y los saberes que allí se encuentran, interactuando con otras sociedades y culturas y adaptando de ellas lo que les sirva para el mejoramiento de su aprender, por lo cual los recursos son un tema que no solo se puede remitir estrictamente a lo físico y material, sino que además debe romper las barreras y permitirles abrir su mente a todo aquello que alimente su sentir y pensar.

Teniendo en cuenta esta breve panorámica sobre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las tendencias pedagógicas emergentes, seguidamente es necesario que los profesores desplieguen un debate reflexivo y crítico sobre los roles de los actores educativos y la concepción de la actividad que realizan. De esta manera, es necesario reflexionar sobre la concepción del aprendizaje y el rol del estudiante, asimismo es preciso definir la concepción de la enseñanza, en correspondencia con los postulados expuestos sobre el aprendizaje, y establecer el rol del profesor, tomando en consideración el rol del estudiante y las características del aprendizaje y la enseñanza. Finalmente, se debe reflexionar sobre la concepción de la formación desde la integración hogar-escuela, así como el rol de la familia en el proceso de formación configurado en el modelo pedagógico de la organización educativa y el rol del directivo docente a partir de la concepción que se tenga sobre la gestión educativa. Estos son los aspectos sobre los que debe reflexionar la CRE No. 4, los cuales serán desplegados conceptualmente en el próximo capítulo, explicando de qué manera podría esta comisión desarrollar su actividad.

CAPÍTULO IV

ROL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS Y CONCEPCIÓN DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN

En este capítulo se expone la esencia del trabajo que debe desarrollar la CRE No. 4, que está relacionado con rol de los actores educativos y la concepción de la actividad que realizan. En este sentido vamos a reflexionar en primer lugar sobre la concepción del aprendizaje y el rol del estudiante en correspondencia con dicha concepción. Luego se reflexiona sobre la concepción de la enseñanza (que debe estar sustentada en la concepción del aprendizaje y en el rol del estudiante), el rol del profesor, la concepción de la formación desde la integración hogar-escuela y por último el rol de la familia y del directivo docente.

El trabajo de esta comisión puede hacerse de manera simultánea al trabajo que desarrollan las CRE No. 1, 2 y 3, sin embargo, para configurar una propuesta armónica y coherente en este tema relacionado con el rol de los actores educativos y la concepción de la actividad que realizan, es necesario que se tengan en cuenta las reflexiones de las comisiones anteriores, por cuanto es evidente que la caracterización teórica y conceptualización, así como el perfil del estudiante, el modelo de escuela y la fundamentación epistémica constituyen insumos básicos para la configuración de los roles y actividades de los actores educativos.

Hemos expresado anteriormente que las reflexiones de esta comisión pueden hacerse de manera subdividida, creando cuatro subcomisiones: 1-concepción del aprendizaje y rol del estudiante; 2-concepción de la enseñanza y rol del profesor; 3-concepción de la formación desde la integración hogar-escuela y rol de la familia; y 4-concepción de la gestión educativa y rol del directivo docente.

Los profesores y estudiantes que participaron en esta comisión en el INEM "José Manuel Rodríguez Torices" (Cartagena) propusieron que en la concepción del aprendizaje se tengan en cuenta no sólo los aspectos teóricos relacionados con el aprendizaje y el acto de aprender sino además los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes en cada uno de los niveles educativos, así como los ritmos de aprendizaje y las técnicas que más utilizan los profesores de dicha institución. Hicieron la misma propuesta en lo relacionado con la concepción de la enseñanza (estilos, técnicas, procedimientos). Y en cuanto al rol de la familia propusieron actividades formativas que puede desarrollar la escuela en su integración con la familia y la comunidad.

4.1 -Concepción del aprendizaje

Hernández (1969) señala que el término aprendizaje proviene del latín *aprehenderé;* de *ad,* a, y *prehendere,* que significa agarrar o percibir. En términos generales, se le puede considerar como la búsqueda constante de una plena realización (Ferrini, 2001). En la actualidad es aceptado que la explicación oral del profesor es apenas el comienzo de la estimulación del proceso de aprendizaje del estudiante, pero no es el método ideal para lograrlo. La integración de lo aprendido por el estudiante y su aplicación a su vida cotidiana configuran el verdadero aprendizaje (Trejo, 2012).

Aprendizaje es un término polisémico y complejo. A veces se asocia a instrucción, asimilación, amaestramiento e incluso a enseñanza. El aprendizaje como proceso de los seres vivos es muy complejo. En ocasiones se distingue el aprendizaje animal y el aprendizaje humano y se contrapone a la enseñanza. Para Flórez (2005) el aprendizaje es un término que se refiere a "aquellos procesos conscientes que desembocan en modificaciones mentales duraderas en el individuo. No se opone a enseñanza sino al contrario, una enseñanza de buena calidad asegura el aprendizaje" (p. 348). Este autor considera que el concepto de aprendizaje y desarrollo individual no es el mismo en cada modelo pedagógico, sino que en cada uno de ellos varían estos conceptos. Por ello es importante que en la escuela los profesores hagan el debate y asuman una concepción sobre el aprendizaje, en la cual se va a sustentar el modelo pedagógico de la organización educativa que ellos configuren analizando las diversas teorías educativas que han proliferado en el devenir histórico de la humanidad.

Moreno (1993) distingue dos tipos de aprendizaje, uno al que le llama aprendizaje en sentido estricto y otro aprendizaje en sentido amplio. El aprendizaje en sentido estricto está relacionado con la asimilación de información específica y datos concretos, es lo que conocemos comúnmente como aprendizaje, es el aprendizaje propiamente dicho. Sin embargo el aprendizaje en sentido amplio se asocia más al desarrollo humano. Se ha escrito mucho sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, y los debates que han llegado hasta nuestros días están marcados por la impronta constructivista liderada por Piaget (1945, 1954), así como por la psicología de Vygotsky (1979, 1981). Los constructivistas asumen un modelo en el que el desarrollo es la base para el aprendizaje y lo determina, asignándole al desarrollo un papel preponderante en la relación. Los seguidores de la postura vygotskyana asumen lo contrario: el aprendizaje precede, conduce y genera el desarrollo. Pienso que es necesario plantear criterios más dialécticos por cuanto el aprendizaje de un ser humano depende de su desarrollo alcanzado, es éste el que predetermina lo que puede ser aprendido, pero a su vez, la implicación y el nivel aprendizaje garantiza un mejor desarrollo. En definitiva, la comprensión de la experiencia depende de las estructuras y esquemas del sujeto, y éstas se modifican de acuerdo con la experiencia. Los mismos mecanismos equilibrantes rigen ambos procesos (Castorina, 1996).

Ahora bien, es preciso señalar que a lo largo del desarrollo de la historia de la educación, el discurso se ha concentrado más en la enseñanza que en el aprendizaje. Se habla más del rol del profesor y muy poco del rol de los estudiantes. Cuando se hace referencia al aprendizaje de los estudiantes, en-

seguida el discurso toma un giro hacia la enseñanza del profesor, y se investiga más el proceso de enseñar y muy poco el proceso de aprender. Incluso se habla muy poco de la calidad del aprendizaje, se habla más de la calidad de la enseñanza (Santos, 2012), cuyo resultado se evidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Incluso se hacen pruebas internacionales para evaluar la calidad de la educación que ofrecen los distintos países.

Tres países a nivel mundial obtienen los primeros lugares desde hace varios años en las pruebas de la OCDE sobre el rendimiento académico de los estudiantes de quince años de edad. Estos países son Finlandia, Japón y Corea del Sur, en ese orden de mejores resultados. Pero lo más importante no es limitarnos a mirar esos resultados y auto-criticarnos o escuchar las críticas pasivas de los gobiernos, quienes siempre transfieren a los profesores la responsabilidad de los bajos resultados de los estudiantes.

Sin embargo, si analizamos las características del sistema educativo de estos países, veremos que está muy lejos del nuestro, tan lejos que no se admiten comparaciones. Por ejemplo, en Finlandia, la educación escolarizada se desarrolla desde los 7 hasta los 16 años, las escuelas permanecen abiertas todo el día, con el fin de desarrollar actividades conjuntas con la comunidad. En estas actividades se integran los estudiantes, padres de familia y profesores. Desarrollan diversas actividades académicas, artísticas, culturales, científicas, deportivas y recreativas. Los estudiantes no tienes tareas extraescolares ni compromisos académicos para sus casas, pero la atención es personalizada, en función del diagnóstico de necesidades académicas o de los resultados de su aprendizaje, que no se evalúa de manera cuantitativa sino cualitativa y descriptiva, una evaluación que orienta su proceso de aprendizaje.

No obstante, este sistema de evaluación de la calidad de la educación basado en exámenes estandarizados es un reflejo del modelo neoliberal que propende por el crecimiento económico, soslayando el desarrollo humano y la configuración holística de la personalidad de los estudiantes. Es necesario un aprendizaje que estimule "la participación activa de los estudiantes mediante la investigación, las preguntas y la indagación" (Nussbaum, 2013, p. 39), retomando las propuestas del movimiento de la escuela nueva o activa, el cual tiene su germen en las ideas de Rousseau (2011), esbozadas en el siglo XVIII, que se consolidan en las propuestas de Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004) en el siglo XX.

Las teorías del aprendizaje activo y participativo se fueron configurando a partir de las propuestas de notables pedagogos como Johann Pestalozzi (Suiza), Friedrich Fróbel (Alemania), Maria Montessori (Italia), Celestín Freinet (Francia) y Bronson Alcott (Estados Unidos), entre otros no menos importantes, quienes consideraban que el aprendizaje no puede relacionarse con la asimilación y absorción pasiva de datos e informaciones, de manera acrítica, mecánica y dogmática, sino que es necesario plantear retos al intelecto del estudiante para que éste se convierta en una persona activa, competente y competitiva, con un pensamiento crítico, reflexivo y creativo que le permita sobrevivir en un mundo cada vez más complejo, dinámico, cambiante y problemático.

Ahora bien, si bien es cierto que este movimiento se configura a partir del siglo XVIII, la génesis del mismo la podemos encontrar en la actividad de Sócrates, quien con su "conócete a ti mismo" y "sólo sé que nada sé", sentó

las bases para un aprendizaje auténtico, activo, productivo, participativo y desarrollador.

Durante el siglo XX se produjeron importantes avances en la comprensión de la naturaleza, características y variables del aprendizaje. Rogers (1978) considera que el ser humano tiene una capacidad innata para aprender, de ahí que su aprendizaje emerge de manera oportuna si dicha capacidad no se obstaculiza. Podemos considerar además, altamente significativos, los aportes de Piaget (1945, 1954), Vygotsky (1979, 1981), Ausubel (1958, 1963, 1980) y Bruner (2000, 2012). De una u otra manera, todos estos autores valoran el aprendizaje como un proceso social que debería potenciarse mediante grupos colaborativos en los cuales interactúen los pares en escenarios naturales.

Desde la mirada constructivista del aprendizaje, el estudiante interactúa de manera activa y selectiva con el contenido de la asignatura y lo estructura, organiza y asimila de acuerdo con el significado que percibe a partir de los esquemas y conocimientos previos, construyendo de manera progresiva nuevas estructuras, cada vez más complejas y de nivel superior, a partir de las anteriores, insuficientes y menos desarrolladas. El aprendizaje constructivista es una actividad cognitiva autoestructurante y no un proceso de recepción pasiva ni repetición mecánica.

El conocimiento no es un reflejo exacto del mundo que nos rodea, no es un espejo o una fotografía de éste. No captamos ni representamos el mundo ni lo almacenamos, sino que configuramos nuestro propio mundo y utilizamos esas configuraciones conceptuales comprensivas (Ortiz, 2015a) para comprender los eventos y situaciones cotidianas. Todas las culturas son dominantes porque adoctrinan a sus miembros, imponiéndoles esas configuraciones conceptuales, sin las cuales no podríamos conocer. El ser humano no aprende el mundo que le rodea en sí, aprendemos la configuración de ese mundo. Este aprendizaje de configuraciones se produce a través de tres sistemas parcialmente combinables entre sí, definidos por Bruner (2012): la acción, las imágenes, los símbolos.

Es imposible transmitir directamente una idea o un pensamiento de una persona a otra como una idea de esa persona (Dewey, 2004). Cuando una persona transmite un pensamiento a otra, esta otra lo percibe como una experiencia, y para que haya aprendizaje la persona que recibe la idea debe reorganizar su pensamiento previo. Aparentemente la otra persona te dio la idea, pero en realidad lo que hizo fue crear las condiciones para la configuración del pensamiento. Los estudiantes aprenden sólo pensando por ellos mismos. El aprendizaje sólo es posible a partir de las experiencias. No es posible aprender sólo a partir de palabras leídas y escuchadas, sin embargo, éstas pueden generar experiencias valiosas de aprendizaje auténtico.

Es necesario reflexionar sobre un interrogante importantísimo que ya no nos hacemos porque creemos saber la respuesta y damos por hecho que la forma en que enseñamos genera de manera inevitable un aprendizaje en los estudiantes. ¿Cómo aprende el ser humano? Nunca aprendemos actuando como alguien sino actuando con alguien (Deleuze, 1995). Este autor llega a esta conclusión al analizar la obra de Proust, partiendo de la convicción de que cualquiera que sea la forma como aprenda una persona, siempre tendrá que hacerlo por medio de signos y no por la asimilación o apropiación de los contenidos de una asignatura determinada. Cualquiera

que sea la estrategia que utilice el estudiante para aprender, cualquiera sea la asignatura, cualquiera sea su estilo de aprendizaje y su ritmo, cualquiera sea la escuela y cualquiera que sea el profesor, siempre aprenderá mediante signos. De ahí que el aprendizaje pueda definirse como un proceso de configuración sígnica que emerge mediante el lenguaje, a través del entrelazamiento entre el conversar y las emociones. Según Maturana (1999, 2002b) el aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia, y es por ello que el estudiante puede aprender al profesor o a la asignatura, en dependencia del tipo de convivencia que experimente en la escuela: "Del aprendizaje sólo puede dar cuenta el sujeto, quien frente a otro, logrará persuadirse de lo tanto o poco que ha cambiado. Aprender es siempre cambiar, es transformar transformándose con el otro" (Zambrano, 2011, p. 71). Aprender es vivir el mundo que emerge al relacionarnos con los otros. Es un proceso de transformación que se genera en la convivencia humana, por eso aprender es convivir y convivir es aprender. No hay aprendizaje por fuera de la cultura. El aprendizaje es un fenómeno bio-psico-social.

Para Dewey (2004) el aprendizaje es un movimiento continuo de reorganización o reconfiguración de la experiencia. Es clave la actividad, lo que Freinet (1969, 2014) llama el «tanteo experimental». Los aprendizajes se efectúan, según Dewey, a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto en el que los estudiantes puedan expresar y formular sus experiencias. Aprender implica cambios que se manifiestan más allá del salón de clases, implica modificación no sólo de conductas externas, sino además de opiniones y criterios, creencias y razonamientos.

Carreras (2003) enumera las capacidades que debe desarrollar el estudiante para aprender de forma eficaz: crear conceptos e integrar las observaciones en teorías lógicamente sólidas, emplear teorías para tomar decisiones y solucionar problemas, involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas, y reflexionar sobre esas experiencias para observarlas desde muchas perspectivas. Hoy la persona exitosa se diferencia de los demás no sólo por los conocimientos o habilidades que posee sino por su resiliencia, es decir, por su capacidad para adaptarse a las exigencias cambiantes del entorno, o sea, por su capacidad de aprender a aprender.

Todos los seres humanos poseemos las cuatro capacidades en un mayor o menor grado de desarrollo, pero en nuestro proceso de aprendizaje predomina una de ellas, a partir de la cual se configura nuestro estilo para aprender. Desde esta mirada podemos caracterizar cuatro estilos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador.

El aprendizaje debe ser un acto consciente, regulado y valorativo de acciones metacognitivas que permitan al estudiante conocerse a sí mismo. Aprender implica concientizarse de que no se sabe nada. Si el estudiante piensa que sabe entonces no desarrollará las acciones conducentes a un aprendizaje auténtico. Aprender significa aprender a aprender, no captar ni representar el mundo que rodea al estudiante sino reconfigurar las habilidades cognitivas y afectivas, así como las destrezas y actitudes intelectuales para aprender, no información, no datos, no nociones y conceptos, sino procesos metacognitivos que le permitan interactuar con esos conceptos. Aprender no

es alcanzar un resultado sino configurar un proceso, un modo de actuación, un método de pensamiento y reflexión. Aprender es pensar.

Para Popper (2000), el verdadero aprendizaje no es inductivo, "sino que consiste siempre en ensayar y errar, proceso que debemos emprender con el mayor grado de actividad de que seamos capaces" (p. 39). Este eminente filósofo afirma que el aprendizaje por repetición influye para que olvidemos rápido lo aprendido. Dice que la repetición no contribuye a que el estudiante descubra el mundo que le rodea; lo calca, lo representa, lo fotografía, más no lo comprende y, por consiguiente, no lo configura. "La repetición nos sirve para que automaticemos los procesos, de modo que dejen de suponer una carga para nosotros, para no tener que seguir malgastando nuestra atención" (Popper, 2000, p. 31), pero no participa en la estimulación del pensamiento crítico. Repetir es lo contrario de crear. La imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico son antípodas de la repetición. El aprendizaje del siglo XXI no debe basarse en la repetición sino en la creación, en la imaginación y en el pensamiento crítico, lo cual no quiere decir que el estudiante no debe utilizar la memoria para aprender, tiene que utilizarla porque sin memoria no hay aprendizaje, ni inteligencia, ni competencias, ni pensamiento; pero la memoria es un proceso representativo, al igual que la imaginación, dentro de toda la larga lista de procesos cognitivos del ser humano, y como tal, debe ser utilizada como un medio y no como un fin del aprendizaje. El fin es la potenciación del pensamiento humano, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, para lo cual el profesor debe cumplir un rol de mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y sus clases deben ser atractivas e interesantes, para poder despertar el interés y la motivación de sus estudiantes.

Para Herbart (1806), la actividad del profesor debe ser amena, definió el interés como el principio básico del aprendizaje: el interés por la verdad, por el bien y por lo bello. De ahí que defina tres tipos de interés que pueden ser caracterizados también como tres etapas: interés empírico, interés especulativo e interés estético.

El interés empírico se estimula mediante un aprendizaje praxiológico, ligado a la experiencia del estudiante, cuando este se implica con su percepción y sensaciones ante el mundo que le rodea o ante el contenido que el profesor le presenta, que debe ser una modelación de dicho mundo. La potenciación del interés empírico es un proceso heurístico.

El interés especulativo no es más que la reflexión que hacen los estudiantes sobre el contenido de la asignatura o sobre el mundo que le rodea. Esta reflexión los lleva a comprender y comprenderse, lo cual aumenta su deseo de aprender. "Lo que moviliza a un estudiante, lo que lo inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer" (Meirieu, 2009, p. 100). El niño constantemente está preguntando por qué y en la medida en que aprende, más se motiva y más se interesa por el mundo que le rodea y por las personas. Esto a veces causa preocupación a los padres y a los profesores, por cuanto en ocasiones los niños hacen preguntas cuyas respuestas son complejas y los adultos no queremos asumir esa responsabilidad. "El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que tenemos que apoyar" (Meirieu, 2011, p. 25). La potenciación del interés especulativo es un proceso hermenéutico.

Por último, "el interés estético es el que alimenta la contemplación de la belleza de la naturaleza, de las obras de arte, o de las acciones morales" (Compayré, 2011, p. 38). La potenciación del interés estético es un proceso axiológico.

Para que el estudiante se interese por el contenido de la asignatura, ésta debe gustarle, debe ser atractiva para él, lo cual indica que la actividad del profesor debe ser agradable y fascinante. En este sentido es importante que el aprendizaje entusiasme y sea seductor, que encante al estudiante. El profesor debe ser un hechicero. El aprendizaje debe estar encaminado a "dar a conocer las cosas, y provocar el amor por los hombres" (Compayré, 2011, p. 37).

Herbart (1806) consideraba que la atención del estudiante depende de su interés, y ambos tienen un sustento afectivo, a través del cual el niño satisface su curiosidad y capacidad de asombro, mediante la cual el estudio se hace agradable, sobre todo si el niño enfrenta problemas de su cotidianidad.

Bain (2007) considera que el estudiante aprende de manera más efectiva cuando intenta resolver problemas (intelectuales, físicos, artísticos, prácticos o abstractos) que considera intrigantes, atractivos o importantes, y de esta manera el aprendizaje influye de una forma duradera, sustancial y positiva en su manera de sentir, pensar y actuar.

El estudiante configura su sentido de la realidad a partir de su interacción desde edades tempranas con el mundo que le rodea. Observa, escucha, siente, comunica, hace, toca, y comienza a configurar procesos cognitivos en su biopraxis cotidiana; procesos que cultiva, consolida y conserva a lo largo de su vida, y que utiliza para reconfigurar y comprender su propio mundo. De esta manera, cuando el estudiante interactúa con su profesor en la clase, dinamiza sus configuraciones en la comprensión de lo que dice el profesor y de los textos que lee. Es por ello que "aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en responder, o cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar" (Bain, 2007, p. 42), y de esta manera se desarrolla no sólo desde una dimensión intelectual sino desde una dimensión personal. Tanto la capacidad de pensar como el desarrollo axiológico del ser humano son modificables. Aprender implica pensar y transformación. Un cambio cognitivo y en los valores humanos indica verdadero aprendizaje.

En la actualidad hay un consenso en la comunidad académica sobre la importancia del aprendizaje basado en problemas, pero no sólo porque sea una estrategia de la educación activa desarrollada en varios países en el siglo XX y que aún tiene mucha fuerza en el siglo XXI, sino porque el niño desde que nace comienza a aprender mediante la solución de problemas. El primero: la succión del seno de su mamá. Otros de los primeros problemas que tiene un bebé es conseguir y agarrar un objeto, levantarse sobre sus pies, caminar, gatear, en fin, dominar su cuerpo. Y según Dewey (1964) esté es un problema intelectual, sólo hay que observar la alegría del bebé cuando logra hacer una de las acciones enumeradas anteriormente. "Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar un profesional de la enseñanza" (Meirieu, 2011, p. 26).

Dewey (1964, 1989) nos quiere sacar del error de la comunicación. Según este autor es la práctica el criterio esencial para el crecimiento y el desarrollo humano. Cuando el niño hace algo en su biopraxis cotidiana, de manera explícita o implícita está aprendiendo algo e incorporando ese algo a su modo de ser, si lo configura, lo consolida y lo conserva. Un profesor puede hacer exposiciones magistrales y brillantes, externalizar sus conocimientos a los estudiantes, y éstos escucharlo pacientemente y callados, y esto no indica que haya aprendizaje, en efecto, los estudiantes ya saben algo, saben lo que les dijo el profesor y lo pueden repetir, pero eso no es aprendizaje, no es lo mismo saber que aprender, un estudiante puede saber algo y no haberlo aprendido. Por ejemplo, un niño puede saber que 2x3=6 porque el profesor o su mamá se lo dijeron, pero si no sabe el proceso para llegar a ese resultado y no lo relaciona con su biopraxis cotidiana, entonces no lo ha aprendido. “Solo si lo que se dice adquiere significado en conexión con la práctica, las ideas podrán ser apropiadas” (Larrauri, 2012, p. 60). Aprender es un proceso hermenéutico y reflexivo, no basta con escuchar lo que dice el otro. Para que el niño aprenda que 2x3=6, debe aprender todas las operaciones relacionadas, de esta manera aprenderá que 3x2=6, y aprenderá que 2+2+2=6 y que 3+3=6. La configuración de todas estas operaciones es el verdadero aprendizaje, que no es memorístico, mecánico y dogmático sino reflexivo, hermenéutico y configurativo. “Aprender es llegar a ser capaz de hacer alguna cosa correcta o adecuada en cualquier situación perteneciente a ciertos tipos generales. Es llegar a encontrarse preparado para reclamos variables dentro de ciertos límites” (Ryle, 2005, p. 169).

El aprendizaje auténtico no es memorístico. Cuando el estudiante aprehende la comprensión del objeto estudiado en vez de memorizar el concepto, está configurando un conocimiento del objeto. Los cambios que experimenta el estudiante debido a su aprendizaje deben afectar toda su personalidad: conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, sentimientos y valores. Es por ello que debemos avanzar en la comprensión de lo que podríamos llamar el «aprendizaje configurativo», que se refiere al trabajo con la persona en su totalidad.

La psicología de la gestalt, representada en Köhler (1967, 1972) cuestiona los fundamentos epistémicos de las teorías conductistas y cognitivistas, al afirmar que el aprendizaje es el paso de las formas menos elaboradas a formas más complejas de la percepción, dando como resultado lo que denomino aprendizaje configurativo. Al aprender, configuramos el mundo en que vivimos y nos configuramos a nosotros mismos.

En la teoría educativa de Herbart (1806) podemos encontrar los gérmenes de un aprendizaje configurativo, cuando sugiere que al niño no se le deben presentar contenidos nuevos aislados y sin relación con los contenidos anteriores. Es importante que se establezca siempre una relación entre los conocimientos nuevos y los conocimientos precedentes, debe haber siempre un punto de interconexión entre lo nuevo que aprende el estudiante y lo ya aprendido. “La novedad imprevista desconcierta a la conciencia; produce un choque brusco, una impresión violenta. La cadena de conocimientos, en consecuencia, se rompe, y el movimiento del espíritu se para” (Compayré, 2011, p. 42).

Compayré (2011), sustentado en Herbart, afirma que la instrucción es verdadera “cuando una nueva noción se intercala exactamente en su lugar en

la serie de nociones ya percibidas, y forma un entramado, uno de los eslabones de la cadena" (p. 42). Los conceptos y nociones nuevas que aprende el estudiante se configuran con las nociones y conceptos ya aprendidos, en un proceso concatenado mediante el cual unos eslabones conceptuales se relacionan con otros, formando así la configuración cognitiva e intelectual. Lo mismo ocurre con las destrezas y habilidades, generando la configuración instrumental; y con los valores y actitudes, de los que emerge la configuración axiológica (afectiva-emocional). De esta manera, la configuración cognitiva e intelectual se configura con la configuración instrumental, y ambas se configuran con la configuración afectiva y emocional. La mente humana "es pues como un mosaico en el que todas las piezas están perfectamente encajadas las unas con las otras en un todo compacto" (Compayré, 2011, p. 42), es por ello que en el aprendizaje se debe partir siempre de la experiencia personal del estudiante, es necesario explorar qué sabe el estudiante acerca del problema que se pretende analizar y sobre el tema que se desarrolla, cuáles son sus conocimientos precedentes, por cuanto éstos constituyen la base para que los nuevos conocimientos se configuren.

Casi todo lo que aprendimos en nuestros estudios primarios lo hemos olvidado, y si no lo recordamos es porque en realidad nunca lo aprendimos, conocimos esos contenidos de manera aislada a nuestra experiencia. Lo que bien se aprende nunca se olvida. El estudiante no sólo aprende conceptos e informaciones, aprende también actitudes hacia esos conceptos e informaciones. No se aprenden asignaturas sino modos de actuación. El estudiante aprende más lo que observa en el profesor, en su desempeño y comportamiento, que aquellas cosas que el mismo profesor le dice. Aprendemos "disposiciones positivas o negativas que se han inscrito en la manera de dirigir nuestras vidas, entre las cuales se encontrará el deseo de seguir aprendiendo o no" (Larrauri, 2012, p. 63), y esto depende en gran medida de la relación afectiva que tengamos con el profesor a través del contenido de la asignatura, independientemente de que la clase se desarrolle dentro del aula o fuera de ella. Aprendemos configuraciones cognitivas, intelectuales, afectivas, emocionales, actitudinales e instrumentales.

En la relación estudiante-profesor (y la ubicación del estudiante como primero es intencional) lo más importante es el deseo. No sólo el deseo del estudiante por aprender sino el deseo del profesor por lograr que el estudiante aprenda. La esencia del proceso formativo es el deseo. Sin embargo, Meirieu (2001) nos invita a no desconocer la existencia del deseo en el estudiante pero tampoco esperar a que el deseo surja de manera espontánea en el proceso, nos invita a estimular y potenciar el deseo, en el sentido de que la acción formativa del profesor puede provocar en el estudiante el deseo de aprender. ¿Qué surge primero, el deseo por aprender o la propia configuración del conocimiento?, ¿el estudiante desea conociendo o conoce deseando?, ¿el conocer surge después de que haya aparecido el deseo de aprender?, ¿o el deseo de aprender se activa porque ya hay un conocimiento configurado en el acto de aprendizaje?

El deseo y el conocimiento constituyen un par dialéctico, son complementarios. El fracaso escolar podría explicarse tanto por la falta de deseo del estudiante como por deficiencias en el acto de enseñanza y aprendizaje. Un estudiante con poco deseo de aprender pudiera alcanzar altos niveles

de configuración cognitiva si el docente logra estimular y potenciar con su enseñanza un aprendizaje autónomo y auténtico, y viceversa; un estudiante con una alta motivación por su aprendizaje podría no tener buenos resultados intelectuales debido a las fallas en el proceso diseñado y desarrollado por su profesor. Ahora bien, por cuanto el deseo es la palanca que estimula el aprendizaje y el boomerang hacia la configuración holística del ser humano, la enseñanza concebida por el profesor debe estar encaminada a potenciar el deseo de aprender. Si esto se logra, los resultados positivos en el aprendizaje no se deben hacer esperar.

El deseo por aprender puede surgir por decisión propia de cada sujeto, pero también es estimulable, potencializable. La sola presencia del profesor, su mirada, su voz, su sonrisa, su carisma, su liderazgo, su dominio del contenido, pueden servir de acicate para la activación motivacional del estudiante. Para que éste se implique en su propio proceso de aprendizaje de manera consciente, motivada y autorregulada es necesario que establezca una relación personal con el contenido, una relación afectiva. Pero los contenidos no tienen afecto. Los contenidos son neutros y asépticos. No existen contenidos fáciles y contenidos difíciles. No existen contenidos bonitos y contenidos feos. Los contenidos no podemos caracterizarlos ontológicamente. Los contenidos no tienen sentido ni significado. La utilidad, asequibilidad, sentido y significado de un contenido es asignada por el sujeto, mediante su afectividad. Es por ello que el profesor debe transferir sus afectos al contenido que comunica, con el fin de que el estudiante se enamore de éste a través de una comunicación afectiva con el profesor. De esa relación afectiva estudiante-profesor emerge el deseo de aprender, no siempre como un acto espontáneo del estudiante sino como una provocación del profesor, quien concibe una configuración de aprendizaje teniendo en cuenta no sólo sus técnicas y procedimientos de enseñanza sino la personalidad de los estudiantes, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos ellos. “El aprendizaje así, supone la activación del deseo. Sin deseo no hay aprendizaje. Todo aprendizaje está referido a una relación con el saber” (Zambrano, 2011, p. 83).

El aprendizaje no está asociado a la inteligencia, depende del esfuerzo realizado por el estudiante, de su deseo de aprender y de la confianza en él mismo. “Todos nosotros poseemos una enorme capacidad para cambiar el mundo y a nosotros mismos simplemente modificando el lenguaje y las categorías que empleamos” (Bain, 2014, p. 92). Si el estudiante tiene creencias negativas acerca de su capacidad para aprender, éstas se convertirán en barreras y obstáculos insalvables, en cambio si el estudiante cree que puede alcanzar altos logros en el aprendizaje, los alcanzará. Como dice Zambrano (2011), no tenemos otra alternativa que “reconocer el deseo como aquel impulso que le permitiría a todo sujeto descubrirse en permanencia, fraguar su destino y proseguir en la búsqueda” (p. 103).

Ahora bien, el único espacio válido para que el estudiante aprenda no es el salón de clases. Puede desarrollarse un proceso válido de aprender en la biblioteca, debajo de un árbol, en una cancha deportiva, en un museo, en un parque, en el río, en el mar, en toda la ciudad en general. Cada vez más los profesores tienen la tendencia a salir de su clase (Meirieu, 2009). El aprendizaje debe estar vinculado a la vida del estudiante, es un proceso experiencial,

y mientras más se vincule a su propia realidad, más pertinente será, más vivencial, significativo, auténtico y desarrollador.

Rogers (1973) tiene mucha razón cando afirma que "el único aprendizaje que afecta realmente al comportamiento del individuo es aquél que descubre por sí mismo y del que se apropia" (p. 152). Ya Martí (1975) había expresado desde el siglo XIX, que no se sabe bien sino lo que se descubre. Y en el aprendizaje cotidiano descubrimos el mundo que nos rodea y a la vez nos descubrimos a nosotros mismos "porque soy del mundo tanto como de mí mismo y sólo puedo resolver mis problemas si me comprendo dentro de este mundo" (Meirieu, 2009, p. 43). El aprendizaje es un proceso hermenéutico mediante el cual el estudiante analiza, interpreta y comprende su mundo y a sí mismo. Este proceso comprensivo consiste en configurar el mundo en nuestra mente y a la vez configurarnos en el mundo para poder accionar mejor sobre él mediante su comprensión.

El aprendizaje no es una representación del objeto externo, no es una fotografía de la realidad. Aprender no es captar, ni repetir, ni reproducir. Aprender es comprender (Meirieu, 2009. Si el estudiante no comprende lo que observa, lee o escucha, no habrá aprendido. Aprender y saber no es lo mismo. Un estudiante puede saber algo y sin embargo no haberlo aprendido. "Sólo cuando lo aprendido fue entendido mínimamente de algún modo es que la vida profundizará y ubicará correctamente esa comprensión. Lo que no fue entendido en absoluto no se desarrolla más, se conserva encapsulado" (Simmel, 2008, p. 31).

Aprender es comprender, sin embargo, muchos profesores desconocen que existen obstáculos cognitivos para el aprendizaje. Se desconoce la noción de obstáculo pedagógico introducida por Bachelard, derivada de la noción de obstáculo epistemológico. Los profesores no comprenden que no se comprenda (Bachelard, 2011), "imaginan que la mente empieza como una lección, que siempre se puede rehacer una cultura perezosa repitiendo una clase, que se puede hacer comprender una demostración repitiéndola punto por punto" (p. 21).

Es importante reconocer que aprender y aprendizaje no son sinónimos, aunque en nuestra praxis pedagógica los utilizamos indistintamente, diluyendo la distinción que hay entre los planos a los que corresponden. El aprender debe ser analizado en el plano de consistencia, como un acto indeterminado, inacabado, un proceso que siempre se está ejecutando. Aprender es "construir este espacio del encuentro por medio de signos, en el que los puntos relevantes se entrelazan unos con los otros, y donde la repetición se forma al mismo tiempo que se disfraza" (Deleuze, 2012, p. 53). El aprendizaje se analiza en el plano de organización, como un resultado determinable, que puede ser juzgado, medido y previsible, como el final esperado y dado en condiciones determinadas (Deleuze, 2011). Müller (1990) entiende el aprendizaje como la interacción de diversos sistemas influyentes en el ser humano, es una configuración expresada en "códigos culturales y de lenguaje, que ya desde antes de nacer hacen un lugar a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, hecha propia por el sujeto" (p. 17). El aprendizaje tiene el tiempo como media, que permite calcular, clasificar, jerarquizar y normalizar, en el aprendizaje hay capacidad, cantidad y acumulación, y en el acto de aprender hay intensidad, potencia, afección y vivencia (Galindo, 2014). El

aprender es la biopraxis humana, es acontecimiento y devenir, en cambio el aprendizaje es la capacidad que se configura en el aprender. El aprendizaje es el resultado del acto de aprender en tanto proceso. Aprender es vivir y el aprendizaje es la configuración de ese vivir.

No podemos reificar la educación, en el sentido de cosificarla, los conocimientos no son cosas ni objetos, son configuraciones conceptuales comprensivas (Ortiz, 2013). La mente del estudiante no es un recipiente o un archivo donde el profesor deposita los conocimientos que él posee y, en consecuencia, el estudiante debe también poseerlos. El aprendizaje es un proceso comprensivo e interpretativo en el que el estudiante, en ocasiones guiado por el profesor y en ocasiones por sí solo, atribuye sentido y significado a los datos e informaciones que recibe del medio que le rodea o del profesor. En este proceso, su configuración sobre el entorno se estabiliza en un momento determinado, y luego se reconfigura debido a alguna situación problémica, evento o acontecimiento que desestabiliza su espacio psíquico por cuanto el problema enfrentado es incompatible con la información que se posee, y de esta manera el estudiante transita a un grado superior de comprensión en el que configura nuevas configuraciones conceptuales comprensivas, y así sucesivamente se reitera el mismo proceso, en el que pueden aparecer momentos de avance, retroceso o estancamiento, y en este sentido el aprendizaje es un proceso espirálico y configuracional.

Para Meirieu (2009) el aprendizaje es una relación entre lo interno del estudiante y lo externo del medio, una relación entre lo biopsíquico y lo sociocultural, "una historia que pone en relación a lo dado con una intervención exterior; una historia en donde se enfrentan sujetos y en donde trabajan y se articulan, nunca muy fácilmente, interioridad y exterioridad, estudiante y maestro, estructuras cognitivas y nuevas aportaciones" (p. 45). Es un proceso complejo con movimientos de adelante hacia atrás y viceversa, de izquierda a derecha y viceversa, de arriba hacia abajo y viceversa, con movimientos diagonales y en zig zag, al estilo del vuelo de las mariposas, un proceso oscilántico, que deviene en un procedimiento que el estudiante a veces configura "de manera inesperada, encontrándose al final y no al principio de este proceso" (Meirieu, 2009, p. 73), en dependencia de su entusiasmo, voluntad y deseo de aprender.

Es más importante aprender el deseo y el entusiasmo por aprender, que los propios contenidos de las asignaturas. Éstos son importantes pero no basta con ellos. Los contenidos de las asignaturas tienen un potencial axiológico y formativo extraordinario, pero es el profesor quien tiene que develarlos, con el fin de que el estudiante desempeñe de manera adecuada su rol en el proceso de aprendizaje y pueda verdaderamente aprender.

4.2 -Rol del estudiante

Según Dávila y Maturana (2009) estudiar es convivir, en el sentido de que la transformación del estudiante ocurre cuando éste convive con el profesor en el espacio aúlico, de ahí que el estudiante sea "aquel que acepta la invitación de otro a convivir transitoriamente con él en un cierto espacio de existencia en el que esta persona tiene más habilidad de acción y reflexión" (p. 149), lo cual requiere que ambos sujetos del proceso educativo, el estudiante y el profesor,

se acepten de manera mutua en una convivencia armónica y coherente como dos legítimos seres humanos con igualdad de deberes y derechos.

Ahora bien, independientemente de los deberes y responsabilidades académicas del profesor, el estudiante es responsable y protagonista de su aprendizaje, debe implicarse de manera valorativa, reflexiva, activa, crítica y creativa de la situación de aprendizaje, "donde asimila la cultura en forma personalizada, consciente, crítica y creadora en un proceso de crecimiento contradictorio y dinámico en el que construye y reconstruye con otros sus aprendizajes de la vida, con vistas a alcanzar su realización plena" (Addine, 2004, p. 12). Debe ser capaz de diseñar y utilizar estrategias que le permitan orientar, establecer y valorar su propio aprendizaje a partir de las intencionalidades formativas que él formula.

Desde la propuesta dialogante-interestructurante de una de las instituciones educativas objeto de estudio, al estudiante corresponde:

- Apropiarse de estrategias metacognitivas, utilizar mecanismos de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación y proponer soluciones y opciones de cambio o transformación de su propia actuación y de las condiciones del proceso educativo
- Colaborar activamente en los procesos de aprendizaje, generando así su propio conocimiento, apropiándose de mecanismos configurativos de la intuición reflexiva y de pensamiento crítico
- Colaborar en su propio desarrollo socio-afectivo y en la creación y mantenimiento de la amenidad y placibilidad en el aula y la institución mediante la adopción de mecanismos de diálogo y conciliación, participando activamente de las actividades de interacción con la comunidad educativa
- Expresar sus inquietudes y sugerencias frente al proceso educativo-formativo, elaborar, organizar y presentar estrategias, actividades, materiales y recursos indispensables para el desarrollo de su cognición

Como se aprecia, el estudiante asume un papel protagónico en su proceso de aprendizaje y configura de manera activa su propio conocimiento, reconfigura los contenidos con los que interactúa y les da un sentido y significado acorde con sus vivencias y experiencias. Es un ser bio-psico-social, resultado y responsable de las diversas interacciones sociales en que participa a lo largo de su vida personal, familiar, escolar y extraescolar. Ahora bien, desde la clasificación realizada por Bain (2014), podemos caracterizar tres tipologías de estudiantes, en dependencia de su rol, sus intenciones formativas y las acciones de aprendizaje que desarrollan. Los estudiantes superficiales, los estratégicos y los profundos. Los aprendices superficiales son aquellos estudiantes que "aprenden" de memoria, reproducen lo que han leído o escuchado, repiten como loros y hacen anotaciones textuales en sus cuadernos, su aprendizaje es reproductivo, repetitivo y memorístico. Los aprendices estratégicos tienen como finalidad obtener notas que les permitan aprobar las asignaturas y promover hacia niveles educativos superiores. Y por último, los aprendices profundos, penetran la esencia, naturaleza y complejidad de

las áreas del conocimiento, con la intención de comprender, son creativos, reflexivos y críticos, su aprendizaje es configurativo.

El aprendizaje no es un proceso externo sino interno, por tanto, la motivación hacia éste no debe ser extrínseca sino intrínseca. El rol del estudiante debe estar guiado por el placer y la satisfacción que siente en su propio proceso de aprendizaje y de formación. Él debe sentir la necesidad de aprender, de autorrealizarse y satisfacer sus necesidades personales para que sea autónomo y pueda configurar su propio proyecto de vida, para lo cual necesita aprender a aprender y desarrollar habilidades y capacidades facilitadoras de su emancipación.

Aprender a aprender no es sólo una exigencia didáctica para el proceso de formación por competencias, es una condición sine qua non para una verdadera formación y un desarrollo integral que le permita al estudiante potenciar su pensamiento crítico, reflexivo, creativo y configuracional, es una condición de la autoconfiguración humana y del acceso a los conocimientos, cada vez más escurridizos, del siglo XXI, muy potente en el desarrollo del internet, las redes sociales y las pistas del saber. Si bien es cierto que la tendencia que ha seguido la educación en el último cuarto de siglo ha sido asignarle cada vez más protagonismo al estudiante en su proceso de formación (Gutiérrez, Sánchez & Beltrán, 2009), aun se aprecian en los procesos educativos vestigios de la pedagogía tradicional, esa escuela pasiva que limita y bloquea el libre desenvolvimiento del estudiante. Aun el aprendizaje autónomo y la autoeducación están ausentes de la mayoría de nuestras escuelas. Aun no se aprecian en nuestras escuelas el verdadero rol activo y participativo de los estudiantes.

El estudiante debe interactuar con el contenido de aprendizaje vinculado a su experiencia y a un problema de su entorno, y en la relación afectiva que establece con su profesor se va configurando su personalidad. El estudiante no aprende la asignatura en sí, más bien aprende a convivir a partir de la relación académica que establece con el profesor de dicha asignatura. No aprende sólo contenidos conceptuales y procedimentales, sino contenidos actitudinales. No sólo aprende información, aprende a vivir. “El individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del estudiante a priori es, pues, en sí una expresión falsa y, por ahora, un concepto vacío que la pedagogía no puede admitir por más tiempo” (Herbart, 1806, p. 9).

El estudiante debe aprender a aprender, lo cual implica ser consciente de sus acciones de aprendizaje, para que las pueda orientar, redireccionar, regular y evaluar. Sin embargo, en ocasiones la voz del estudiante es silenciada en el aula de clases, el espacio áulico se convierte en un motor de transmisión de mensajes en una sola dirección. El aula no puede ser un espacio donde uno (el docente) habla y el otro (el estudiante) escucha, uno enseña y el otro aprende, uno manda y ordena, y el otro obedece y ejecuta. El profesor debe hablar por la boca de sus estudiantes, mientras más habla el docente menos aprenden sus estudiantes. El profesor debe dar la clase con la boca cerrada (Finkel, 2008), para que propicie a sus estudiantes la libertad de aprender. “No basta liberar la voz de los estudiantes y alumnas. Es preciso añadir una condición inexcusable: la libertad” (Santos, 2012, p. 89).

En ocasiones, el profesor asigna tareas docentes a los estudiantes y ordena el desarrollo de determinadas acciones de aprendizaje. Con esta modalidad, el

estudiante no se independiza desde el punto de vista cognoscitivo y siempre estará pendiente de las órdenes del profesor. En cambio, cuando éste estimula el deseo de aprender, la autonomía, la capacidad de búsqueda e indagación por parte del estudiante, éste no necesita esperar las indicaciones del profesor para ejecutar determinada acción de aprendizaje. Su voluntad se impone. La incondicionalidad en el aprendizaje se convierte en su cualidad inmanente. Es autodidacta. Su rol no es otro que aprender, y en este caso, el profesor a veces debe reconsiderar lo orientado, por cuanto un estudiante autónomo en su proceso de aprendizaje no necesita que le tracen el camino para aprender, sólo necesita que lo dejen transitar de manera libre, espontánea y feliz.

Es el estudiante quien decide qué aprende, cómo y cuándo lo aprende. El profesor le brinda un abanico de opciones conceptuales e incluso diversos modos o procedimientos para aprender dichas nociones, pero en última instancia es el estudiante quien opta y elige cómo proceder y qué aprender. Si el estudiante no quiere aprender o no desea aprender de la manera en que el profesor le propone, es muy poco o nada lo que se puede hacer. El aprendizaje es un proceso neuropsicológico que ejecuta el estudiante, no el profesor, aunque éste puede incidir en las decisiones de aquel. La actividad de enseñanza del profesor influye pero no determina la actividad de aprendizaje del estudiante. En un pequeño estudio sobre el «arte de vivir», Bauman (2010) sugería que el destino y el carácter determinan el éxito de los seres humanos en las actividades que desarrollamos. Por un lado, el destino establece el horizonte de las opciones posibles y realistas, y por otro lado el carácter permite elegir entre las distintas opciones posibles. Aquí Bauman utiliza el concepto de destino como nombre genérico para todo aquello que no podemos prever o alterar, y carácter como nombre genérico para designar lo que podemos intentar para, de manera consciente, controlar, cambiar o mantener el estado de los acontecimientos. Estos dos factores casi nunca aparecen al unísono, son autónomos, de ahí que la interacción entre ellos limita el alcance de las acciones humanas y casi nunca se pueden realizar de manera plena. Bauman (2013e) refiere que los nazis y los comunistas, en sus campos de concentración, no consiguieron eliminar del todo la elección humana. Somos *homo eligens*, un ser que elige, con una historia que hace que seamos así y no de otra manera, y esto no escapa del proceso de aprendizaje, el estudiante elige, decide, opta. Debe asumir un papel activo y protagónico en su proceso de aprendizaje, debe ser una persona reflexiva, crítica, creativa, pensante, imaginativa, que tenga como misión aprender a autoconfigurarse como ser humano.

Sólo la libertad del estudiante en su proceso de aprendizaje exigirá al profesor una mayor preparación didáctica, para que su actividad de enseñanza sea pertinente y valorada por los estudiantes, de lo contrario, éstos harán rechazo a todo intento del profesor de influir en su cognición e intelecto. En cambio, si los estudiantes perciben que la actividad de enseñanza del profesor no limita su libertad, entonces ellos se implicarán con mayor motivación, responsabilidad y compromiso en dicho proceso.

4.3 -Concepción de la enseñanza

Antes del siglo XVII, la enseñanza se desarrollaba mediante prácticas dispersas. Fue en el año 1632 con la publicación de la obra *Didáctica Magna*, de Juan Amos Comenio, que comienza a configurarse un discurso sistematizado

en torno a la enseñanza. A partir de esta fecha la enseñanza comienza a ser considerada como la actividad que caracteriza el rol y modo de actuación del profesor, que implica unos propósitos, unos contenidos, unas técnicas y procedimientos y un lugar específico: la escuela.

Comenio (2012) consideraba que no es posible enseñar a cada estudiante de manera particular porque el talentoso aprende más y más rápido, y otros estudiantes tienen un aprendizaje más lento, sin embargo era consciente que de cada niño podría obtener un hombre y por eso quería enseñar a todos, y mejor de lo que le habían enseñado a él. Consideraba la enseñanza como una actividad en la que es necesario "ir de lo conocido a lo desconocido, de lo simple, a lo compuesto, de lo próximo a lo lejano, de lo regular a lo irregular, de lo concreto a lo abstracto" (p. 178), de esta manera lleva el procedimiento del conocimiento científico a la actividad escolar, a la enseñanza, concepto que en su obra cobra un alto significado por el nivel de coherencia, sistematización, armonía y unidad que logra. "Gracias al concepto de enseñanza pudo la Escuela Nueva reformular el concepto de aprendizaje. Gracias al concepto de enseñanza pudo la sociología de la educación pensar la escuela" (Zuluaga, 2003, p. 64).

Por otro lado, según Herbart (1806), la enseñanza transita por cuatro momentos: la claridad, la asociación, la sistematización y el método, es decir, la enseñanza debe mostrar, asociar, enseñar y filosofar. Esta terminología fue modificándose, desarrollándose, sistematizándose hasta distinguir la intuición, la comparación, la abstracción, y finalmente la aplicación. Herbart además propone tres modos, tres métodos para ser utilizados en cada uno de los cuatro momentos de la enseñanza: descriptivo, analítico y sintético.

Como se aprecia, Herbart mecanizó la actividad de enseñanza, al igual que ya lo había hecho Pestalozzi (2011). Ambos reglamentaron el orden de las actividades que debían desarrollar los niños, siguiendo esquemas inflexibles, bajo la autoridad del padre o el profesor. Las reglamentaciones para la enseñanza impedían la creatividad y originalidad del profesor, quien limitaba la libertad y espontaneidad de los estudiantes.

Según Hernández (1969), la palabra *enseñanza* proviene del vocablo latino *insignare*, que significa señalar, y consiste en el sistema o método de dar una instrucción. También es considerada definida como la acción que ejerce el profesor para trasmitir un determinado contenido a los estudiantes (Manuel & Saavedra, 2001). Esta es una concepción positivista y tradicional de la enseñanza, que la concibe sólo como transmisión, se asume como un acto unidireccional y no tiene en cuenta la acción del estudiante, sin embargo es necesario precisar que sólo puede hablarse de la existencia de la enseñanza en la medida en que se obtenga una reacción de aprendizaje (Contreras, 1990). Desde esta mirada, enseñar es orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya Titone (1979) había afirmado que "la enseñanza auténtica consiste en proyectar, orientar y controlar experiencias concretas de trabajo reflexivo de los estudiantes, sobre los datos de la materia escolar o de la vida cultural de la humanidad" (p. 37).

Por otro lado, Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quinceno (2003) consideran que enseñar es "tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre" (p. 40). Aquí se concibe la enseñan-

za como una actividad encaminada al aprendizaje, una actividad específica y praxiológica que reproduce y transmite cultura desde la propia cultura dominante.

Martínez (2003) propone reconceptualizar la enseñanza de manera que no se asocie sólo al componente instrumental. Propone una enseñanza para pensar como ejercicio artístico, y no sólo una actividad procedimental encaminada al logro del aprendizaje de conocimientos. Sugiere no ver la enseñanza sólo como una actividad empírica y pragmática, encaminada al control, al rendimiento, a la eficiencia, sino como la posibilidad de relacionarse con el pensamiento como un evento complejo del ser humano.

Freud (2012) afirmaba con frecuencia que existen tres funciones imposibles de definir: educar, gobernar y psicoanalizar, porque más que funciones o profesiones son actividades humanas, presentes en todos los momentos de nuestra vida. Sin embargo, el profesor se convierte en un funcionario debido a la dimensión funcional de la enseñanza, y se convierte en un experto debido a su dimensión profesional. La enseñanza debe recuperar su dimensión política y no ser considerada solamente una función, una profesión, una especialización (Morín, Ciurana & Motta, 2003), debe estar encaminada a formar para la vida, para lo cual no basta solamente con la competencia didáctica y los saberes científicos, sino que se necesita además la dimensión artística.

"El amor origina la profesión pedagógica, la verdadera misión del educador" (Morín, 2007, p. 79). Platón decía que para enseñar hacía falta Eros, que no es sólo el deseo de transmitir conocimientos y sentir el placer de comunicar, sino además el amor a lo que se piensa, se dice y se hace.

"Enseñar es crear. Es invención, ingenio, innovación, gracia, tenacidad" (Marina, 2014, p. 133). Desde esta mirada, la enseñanza no implicaría procedimientos específicos ni pasos formales para el aprender, sólo mostraría la posibilidad de un pensar dialógico para provocar, incitar y gatillar, en términos de Maturana (1999). "No mostrar caminos ya recorridos, pavimentados que llevan hacía lo esperado; no una enseñanza programática hacia unos fines delimitados sino más bien una enseñanza diagramática como incitación a lo impensado" (Martínez, 2003, p. 210).

Ball (1988) critica que la enseñanza está siendo permeada por el mercado y su lógica de producción y competición, "las tecnologías del control reemplazan la disputa ideológica abierta… En este discurso, el currículum se convierte en un sistema de reparto y los profesores, en sus técnicos u operarios" (p. 292). En este sentido la escuela se convierte en una institución reproductiva, que sólo transcribe, imita y representa la cultura dominante de la sociedad, y en muchas ocasiones de manera acrítica y dogmática, sin cuestionar actividades y procesos que son inaceptables desde una mirada ética (Santos, 2012).

"Pensar la enseñanza como un acontecimiento complejo de saber y de poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura" (Martínez, 2003, p. 211), como se ha hecho hasta nuestros días. Es cambiar el modelo reproductivo por el modelo emancipador. No se trata de adoctrinar a nuestros estudiantes transmitiendo el conocimiento absoluto que promueve el paradigma dominante, sino darles la posibilidad de pensar, reflexionar, para que puedan actuar y decidir su destino, sin necesidad de que tengan que asumir los postulados del sistema que ostenta el poder.

“La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (Morín, 2008, p. 21). Mejorar la calidad de la enseñanza no es una cuestión de métodos didácticos sino de configuración de un nuevo paradigma cognitivo, nuevas formas de pensar, cambiar nuestra mentalidad relacionada con las formas tradicionales de enseñar y no pensar que para tener éxito en nuestra actividad de enseñanza debemos transmitir a los estudiantes nuestros conocimientos, sino activar su pensamiento para que configuren por sí mismos sus propios saberes. El método es pensar, no sólo escuchar lo que diga el profesor.

Enunciemos los rasgos esenciales de la misión de la enseñanza, esbozados por Morín (2008):

- proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar, dedicarse a los problemas multidimensionales, globales y fundamentales
- preparar las mentes para que respondan a los desafíos que plantea para el conocimiento humano la creciente complejidad de los problemas
- preparar las mentes para que enfrenten las incertidumbres que no dejan de incrementarse, no sólo haciéndoles descubrir la historia incierta y aleatoria del Universo, de la vida, de la humanidad, sino favoreciendo en ellas la inteligencia estratégica y la apuesta a un mundo mejor
- educar para la comprensión humana entre los seres cercanos y los que están alejados
- enseñar la ciudadanía terrestre, enseñando la humanidad en su unidad antropológica y sus diversidades individuales y culturales, así como en su comunidad de destino propia de la era planetaria, en la que todos los humanos se enfrentan a los mismos problemas vitales y mortales (p. 107)

“La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética” (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quinceno, 2003, p. 40). La enseñanza debe ser crítica, dialéctica y dialógica. Crítica en el sentido de que el estudiante no debe asimilar y aceptar los postulados de su profesor, sin reflexionar sobre lo que éste le está planteando, y el profesor no debe transmitir al estudiante de manera dogmática los contenidos que aparecen expuestos en los libros. Dialéctica desde la definición que ofrece Platón como el arte de confrontar y de organizar los conceptos. Dialógica porque el profesor debe establecer una conversación armónica con sus estudiantes, en la que se entrelazan el lenguajear y el emocionar, que suscitan el interés, motivación, curiosidad y deseo del estudiante.

La enseñanza no es más que una actividad amena en la que los sujetos de la educación conversan de manera animada. De ahí que “sólo podemos enseñar basándonos en el sujeto, en sus adquisiciones anteriores, en las es-

trategias que le resultan familiares" (Meirieu, 2009, p. 158), tratando de relacionar lo nuevo que se aprende con los conocimientos anteriores, de esta manera "la primera misión de la enseñanza es aprender a religar, más aún ahora que se aprende demasiado a separar. Al mismo tiempo, es necesario aprender a problematizar" (Morín, 2007, p. 77). Enseñar es elaborar situaciones de aprendizaje con el fin de provocar la curiosidad y el asombro del estudiante. Es estimular el pensamiento del sujeto que aprende con el fin de que éste desarrolle una elaboración activa y configure nuevos procesos cognitivos en su estructura intelectual, y "es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura" (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 2003, p. 40).

La enseñanza desde la mirada de Simmel (2008) debe suscitar el interés por un contenido determinado, por cuanto este es un momento que tiene un potencial educativo extraordinario, es uno de los valores funcionales que deben ser configurados con el acto de aprender dicho contenido, que se convierte en un lazo, un viaducto entre profesor y estudiante, un puente por el que transitan amor y confianza del estudiante al profesor. "Enseñe lo que enseñe y donde quiera que lo enseñe, un profesor siempre enseña algo a alguien" (Meirieu, 2011, p. 56), sin embargo, esto no significa que enseñar es trasladar los conocimientos de la mente del profesor a la mente de los estudiantes, y mucho menos sólo ofrecer información a los estudiantes. La enseñanza no debe verse como una actividad de transmisión de conocimientos. De Zubiría (2008c) entiende por enseñar el proceso específicamente humano de transferirles instrumentos y operaciones mentales a los estudiantes, para que dominen las herramientas de su cultura. Enseñar no es transmitir, es orientar el aprendizaje de los estudiantes, guiarlos, organizar situaciones problémicas de aprendizaje que encierren una contradicción, una tensión, para crear conflictos cognitivos y que así se estimule el pensamiento del estudiante. Sin conflictos cognitivos no se aprende, y en este sentido "el maestro no «ayuda» al discípulo de ninguna manera, puesto que ayudar sería en realidad entorpecer. Por el contrario, sale a ponerle obstáculos y barreras en el camino del estudiante" (Watts, 2012, p. 316).

Ayudar en el proceso de enseñanza consiste en poner obstáculos cognitivos para que el estudiante aprenda. Mientras más barreras intelectuales coloque el profesor más y mejor aprende el estudiante. Las contradicciones generan el desarrollo humano, las tensiones intelectuales generan aprendizaje auténtico, productivo y desarrollador. De esta manera el estudiante podrá comprender lo que aprende y podrá comprender a su profesor, a la vez que éste lo comprende.

Toda enseñanza es autoritaria, adoctrinante y coactiva, todo acto de enseñanza provoca tensiones, contradicciones y luchas entre dos voluntades, la que quiere enseñar (profesor) y la que no quiere que le enseñen (estudiante). A ningún niño le gusta ir a la escuela, no le gusta que le enseñen, porque la actividad que regula su conducta en esta etapa etaria no es el estudio, sino el juego. A los niños les gusta jugar, mas no que le enseñen. Si les gusta aprender pero jugando, no de la forma en que se les enseña actualmente.

Savater (1997) recuerda la nostalgia de un sobrino (Circa, ocho años) cuando su madre en una ocasión le dijo que ya era hora de entrar a la casa y po-

nerse a hacer las tareas escolares. La niña le contestó: "«A estudiar, ¿ahora? ¡Con todo lo que tengo que hacer!» (p. 60). Y en efecto la niña tiene muchas cosas por hacer, y más importantes que las aburridoras y nada desarrolladoras tareas escolares. Tiene que jugar, es una actividad más placentera para él y por supuesto más instructiva y formativa, porque lo que quizá su madre no sepa que jugando también se aprende.

La enseñanza es una relación entre seres humanos, es una actividad interpersonal en la que ambos sujetos, el profesor y los estudiantes, tienen el propósito de comprenderse, "y en este proceso de búsqueda pueden observarse las cualidades del docente como artista escénico" (Sarason, 2002, p. 194). Como se aprecia, enseñar es más difícil que aprender.

¿Por qué es más difícil enseñar que aprender?, se pregunta Heidegger (1978). "El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que el aprender" (p. 20). Enseñar es más difícil que aprender no por la cantidad de conocimientos que supuestamente debe acumular un profesor para "transmitirlos" a sus estudiantes. Por eso en ocasiones algunos padres de familia se quejan de la escuela cuando le preguntan a sus hijos qué clases recibió y qué le enseñaron, y éste le contesta que sólo jugaron. Los padres de familia piensan erróneamente de aprender es depositar un caudal de conocimientos. Enseñar no es transmitir conocimientos sino dejar aprender.

La enseñanza es una actividad humana y profesional que exige un alto grado de desarrollo de la competencia científica y didáctica, pero sobre todo mucha originalidad, creatividad y amor. No hay enseñanza sin aprendizaje, siempre que el profesor enseña, el estudiante aprende. No existe el aprendizaje cero o nulo. Pero cuando digo que el enseñar no existe sin el aprender, me refiero además a que el profesor, al enseñar, aprende; y el estudiante, al aprender, enseña. El enseñar y el aprender están interconectados, son dos caras de una misma moneda, dos lados de una misma rueda. La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que se interpenetran entre sí. La buena enseñanza es aquella que genera aprendizaje, aquella que se diseña, concibe y ejecuta en función del aprendizaje. "El valor más importante de la enseñanza está en el aprendizaje, al punto de ser su finalidad, su verdadero sentido, el más profundo y solidario" (Zambrano, 2011, p. 76). La calidad de la enseñanza no debe valorarse por lo que hace el profesor sino por lo que sus acciones provocan en los estudiantes. El aprendizaje es la finalidad del proceso educativo, y la enseñanza en el medio para alcanzar ese fin. El aprendizaje debe tener la preponderancia en su relación con la enseñanza. Esta es una concepción muy diferente a la mirada limitada de Flórez (2005), quien concibe la enseñanza como el "proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación" (p. 350).

Para que la actividad de enseñanza cumpla su función es necesario que "el acto de aprender sea precedido por, o concomitante de, el acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado" (Freire, 2012, p. 143). Enseñar no es transferir conocimiento sino crear un ambiente de aprendizaje para que el estudiante tenga las posibilidades de su configuración. Enseñanza y aprendizaje forman un par dialéctico, son procesos dialógicos y

complementarios. Enseñar no existe sin aprender y viceversa. El estudiante, cuando aprende, enseña en su proceso de aprendizaje, y el profesor, al enseñar, aprende en su proceso de enseñanza.

El aprendizaje surgió primero que la enseñanza en la historia de la humanidad. Fue aprendiendo socialmente que los seres humanos se percataron que era posible enseñar. Aprender precedió a enseñar y la enseñanza se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender (Freire, 2014). La enseñanza no es válida si no logra que el estudiante aprenda recreando y reconfigurando lo enseñado. Un profesor enseña cuando fomenta el aprendizaje de sus estudiantes, cuando estimula y facilita que los estudiantes se motiven, comprometan y participen de manera activa en ese proceso de configuración cognitiva y axiológica, cuestionando sus propias formas de pensar y creando nuevos paradigmas mentales, nuevas formas de pensar, aprender, reaprender y reconfigurar el mundo en que vive. Como ya ha dicho Morín (2011), "los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender" (p. 144).

En nuestra forma de pensar tradicional está impregnado un modelo anticuado y erróneo de enseñanza, que considera la explicación como la base de ésta. Es muy difícil imaginarse a alguien enseñando a otra persona sin ofrecerle una explicación, ilustración o argumentación. Es muy difícil enseñarle a alguien sin hablar. Los profesores pensamos que para enseñar debemos hablar y transmitirles a nuestros estudiantes lo que ya nosotros sabemos. Finkel (2008) rompe con todos estos esquemas y dogmas mentales y nos exhorta a configurar una nueva comprensión de lo que podría significar crear un ambiente de enseñanza sin hablar, un creativo entorno de aprendizaje que estimula a los estudiantes a tener la dirección y control de su propio aprendizaje. Finkel nos exhorta a enseñar con la boca cerrada.

Esta concepción didáctica podemos encontrarla en Dewey (2004), quien consideraba que la enseñanza no está relacionada con el acto de narrar sino con un proceso activo de construcción. Sin embargo, el reconocimiento de este principio didáctico ha contribuido a enriquecer la teoría pero se viola constantemente en la práctica pedagógica de los profesores, quizá porque este enfoque de enseñanza es narrado y explicado: se dan clases se predica sobre éste.

Es asombroso conocer que hace casi 100 años se reconoce este principio didáctico y sin embargo se ignora en la praxis educativa. Estas ideas esbozadas por John Dewey en el lejano 1916 no se han tenido en cuenta para fomentar un aprendizaje auténtico, profundo y desarrollador.

Ken Bain, en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, señala que los profesores con más éxito esperan de sus estudiantes los más altos niveles de desarrollo, no consideran la enseñanza sólo como un acto de transmitir conocimientos fabricados y brindar respuestas correctas a los estudiantes. Para Bain (2007) la enseñanza consiste en diseñar un entorno de aprendizaje que implique atraer a los estudiantes, lo cual exige, previo al acto de enseñanza, formular las siguientes preguntas: "¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis estudiantes como resultado de su aprendizaje?, ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos

mentales y emocionales para utilizarlas?, ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?, y ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?" (p. 62)

Sin lugar a dudas, los profesores que obtienen mejores resultados en el proceso de enseñar son aquellos que conciben mejores ambientes de aprendizaje para sus estudiantes, asignándole a la enseñanza una función de fomento del aprendizaje y no considerarla como un acto de transmisión, se preocupan por el desarrollo integral de sus estudiantes y tratan de comprender cómo llevar a cabo el acto de enseñar de tal manera que estimule el deseo de aprender.

De las prácticas pedagógicas de los profesores que estudió Bain (2007) emergen siete principios didácticos que este autor describe en su libro:

- Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar
- Enseñar a los estudiantes a aprender fuera de la clase
- Buscar y lograr el compromiso de los estudiantes
- Pensar y valorar a los estudiantes en lugar de concentrarse en la disciplina
- Conseguir la atención y concentración de los estudiantes y no perderla
- Crear experiencias diversas de aprendizaje
- Configurar un entorno para el aprendizaje crítico natural

Una buena enseñanza capta la atención de los estudiantes, inspira, motiva, potencia el pensamiento y la comprensión, y los incita a preguntar. La buena enseñanza hace hablar a los estudiantes, los hace pensar, reflexionar y los incita a participar en un debate o intercambio de ideas y estimula la imaginación. La enseñanza de excelencia no se preocupa por la actuación del profesor sino por la esencia, la naturaleza y los procesos del aprendizaje de los estudiantes. Enseñar desde esta concepción exige crear condiciones para que nuestros estudiantes aprovechen al máximo su potencial de aprendizaje. "A menudo, la mejor enseñanza es tanto una creación intelectual como un arte escénica" (Bain, 2007, p. 195). Sin embargo, quién enseña sin emancipar atonta (Rancière, 2010), y el profesor emancipador no debe preocuparse por lo que el estudiante debe aprender, éste aprenderá lo que desee: mucho, poco o nada. Así, enseñar consiste en dejar aprender, dejar ser, permitir. El profesor emancipador se preocupa por las actividades que realizan niños y niñas en las horas del recreo o en los diez primeros minutos de clase, sin entorpecer su actividad lúdica espontánea, que tiene un amplio carácter formativo. Es por ello que Cela y Palou (2011) recomiendan que "dejéis tiempos y espacios que las criaturas puedan regular, puedan hacer suyos. Observadlos de lejos y mirad cómo juegan durante esos momentos" (p. 117). Eso también es enseñar, dejar jugar y divertirse.

Con relación al modelo pedagógico, una de las instituciones participantes en esta investigación viven un proceso de transformación del mismo, transitando de un paradigma centrado en la enseñanza a uno que destaca y privilegia el aprendizaje. Por lo tanto la pregunta central en el proceso de formación ya no es cómo enseñamos sino cómo aprenden nuestros

estudiantes y en general cómo aprendemos los seres humanos, en consecuencia sólo desde allí se comprende y desarrolla la enseñanza correspondiente. A continuación destaquemos los principales tópicos de este cambio paradigmático:

CAMBIO DE PARADIGMA: DEL ENSEÑAR AL APRENDER	
DEL ENSEÑAR	**AL APRENDER**
Objetivos de enseñanza	Propósitos de logro
Aprender información	Aprender Competencias
Centrada en el profesor	Estudiante Protagonista
Pasividad	Actividad para aprender
Profesor protagonista	El profesor guía-mediador
Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Actividad docente individual	Equipo docente
Trabajo individual	Trabajo en equipo

Esta institución educativa, en el contexto de la reflexión acción, transformación de los contextos y de la configuración de la personalidad del sujeto integral, en el marco de la investigación formativa, asume un diseño y desarrollo curricular por competencias basado en estrategias contemporáneas, tales como las Situaciones Problémicas (Experimentables y Teóricas), entre otras, que permita asumir el conocimiento desde una perspectiva compleja (global, multidimensional e inter y transdisciplinar)

Como se aprecia, a lo largo de la historia de la educación podemos encontrar propuestas concretas de enseñanza que sirven de orientación a los profesores para desarrollar de una manera adecuada sus prácticas pedagógicas. Aquí pudiéramos mencionar los aportes de Piaget en lo relacionado con los procesos de asimilación y acomodación, el concepto de andamiaje aportado por Bruner, la propuesta de organizador avanzado de Ausubel y la noción de zona de desarrollo próximo esbozada por Vygotsky. Todas estas propuestas se han aplicado en la práctica escolar pero de una manera aislada, y no se ha logrado desplegar, a partir de ellas, un modelo didáctico armónico y coherente. “Estos autores tampoco lograron configurar un enfoque didáctico que les permitiera orientar el trabajo docente” (Díaz-Barriga, 2009, p. 72).

Es importante leer a todos estos autores clásicos para la mejora de nuestro desempeño pedagógico, sin embargo, la mayoría de los profesores, en su biopraxis didáctica, utilizan sus propias ideas. Es por ello que es importante

la formación permanente del profesorado como premisa previa para el desarrollo del currículo. Cuando los profesores plasman sus propias ideas en el modelo pedagógico de la organización educativa, aumenta su motivación, compromiso, responsabilidad y sentido de pertenencia a la organización educativa. Además, sus ideas expuestas en el macrocurrículo de la institución se convierten en mecanismos generadores de estrategias didácticas novedosas y originales para ser utilizadas en su práctica pedagógica. No obstante, no podemos ignorar los aportes de diversos pedagogos que han configurado disímiles teorías a lo largo de la historia de la educación, las cuales despliegan el rol del profesor en correspondencia con la concepción de enseñanza que han configurado.

4.4 -Rol del profesor

Una de las instituciones objeto de estudio, en el marco de una concepción dialogante-interestructurante, asume que el profesor es quien:

- Apoya los procesos y proyectos direccionados de manera institucional, elabora una propuesta didáctica que facilite dichos procesos, establece estrategias de coordinación del trabajo con los demás docentes y facilita la práctica contextualizada y formativa
- Determina la estructura de la disciplina: los conceptos, contenidos, fundamentos, metodologías, y formas evaluativas; así también, los procesos adecuados al estudiante para la reconfiguración del saber
- Dispone y prepara los materiales de apoyo, los recursos y organiza los ambientes para el aprendizaje, incorporando las nuevas tecnologías y propone los mecanismos para el desarrollo de la comunicación
- Media en las situaciones o eventos que resulten de la interacción socio-afectiva en el ámbito del aula y de la institución, promoviendo procesos de interacción de los estudiantes con la cultura, la escuela, la familia y la sociedad
- Promueve acciones para el desarrollo de la ética, el conocimiento y cumplimiento de los Derechos Humanos, la valoración del ser y la educación sexual, y finalmente, el cuidado y conservación de la biosfera

Si reflexionamos sobre el quehacer pedagógico de los profesores y los diversos modos de actuación y conductas que éste puede asumir, siguiendo la teoría de los intereses cognoscitivos (Habermas, 1982), tendríamos que llegar a la conclusión que en su desempeño el profesor podría mostrar al menos una de tres posturas pedagógicas: autoritaria (tradicional), comprensiva o crítica, según los intereses que guíen su práctica pedagógica: técnico, práctico o emancipatorio, de manera respectiva. El interés técnico implica una práctica pedagógica autoritaria, impositiva, en la que el estudiante es considerado un objeto y por tanto debe asumir un papel de receptor pasivo en su proceso de aprendizaje para que el profesor le transmita los conocimientos. En cambio en la práctica pedagógica orientada por intereses prácticos predomina la comprensión de los intereses y necesidades de los estudiantes, el profesor aplica la deliberación en sus clases y le atribuye significado al

proceso educativo, que es la base para la transformación de la conciencia, intencionalidad de una práctica pedagógica crítica orientada por intereses emancipatorios.

Esta concepción epistemológica de los intereses cognoscitivos es aplicable no sólo a los métodos didácticos que utiliza el profesor sino además a los contenidos curriculares e incluso a la evaluación educativa. Por ejemplo, si el profesor sólo enseña los contenidos tal como están determinados en el programa del área que desarrolla, entonces su interés sería técnico. Por el contrario, si el profesor reflexiona sobre dichos contenidos, los cambia, modifica o complementa, entonces su interés es práctico. Pero si el profesor orienta la reflexión de los estudiantes para que éstos propongan otros contenidos y valoren sus fines, sentido y significado para modificaciones más profundas, entonces el interés del profesor sería emancipatorio.

Un profesor tradicionalista, guiado por intereses técnicos, desarrollaría una práctica evaluativa en la que el éxito se define por los resultados alcanzados en un examen según unos objetivos previstos previamente y la evaluación no se valora como un proceso sino como un resultado, separada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, un profesor con intereses prácticos desarrollaría una evaluación integrada al proceso de enseñar y aprender, en la que ambos sujetos del proceso educativo, estudiantes y profesor, puedan emitir juicios de valor acerca de su desempeño y de manera intersubjetiva se configure el proceso evaluativo. Asimismo, un profesor orientado por intereses emancipatorios aplica una evaluación crítica en la que se hace una valoración holística del proceso educativo y se cuestiona no solo el contenido de lo aprendido sino además las formas interactivas en las que participan tanto el profesor como los estudiantes.

Como se aprecia, el análisis del rol del profesor desde la mirada de los intereses cognoscitivos definidos por Habermas (1982) tiene la potencialidad que permite tener una aproximación a los rasgos caracterológicos de su práctica pedagógica. Esto no quiere decir que los intereses se manifiesten de manera aislada en la práctica pedagógica del profesor y que éste manifieste sólo un interés cognoscitivo, sin evidenciarse los otros dos. En ocasiones los intereses se entrelazan y en la práctica pedagógica del profesor pueden evidenciarse los tres tipos de interés, aunque siempre predomina uno de ellos. Por ejemplo, los profesores de la educación infantil han sido formados bajo la perspectiva del interés técnico, sin embargo se le exige la aplicación de una didáctica constructivista (práctica pedagógica sustentada en un interés práctico), y además contribuir a la formación de estudiantes críticos, lo cual implica intereses emancipatorios (Pasek, 2006).

Sin lugar a dudas, una organización es lo que sean los seres humanos que se desempeñan en ella. La escuela es lo que sean sus profesores. Una institución educativa de calidad es aquella que tiene profesores de calidad. El profesor del siglo XXI, sin necesidad de que sea un psicólogo, un neurocientífico, o un sociólogo, debe tener algunos conocimientos mínimos sobre el funcionamiento de la mente, el cerebro y la sociedad. El ser humano es un ser bio-psico-social, el aprendizaje humano depende de la interacción mente-cerebro-sociedad. El profesor del tercer milenio debe dominar el contenido de la asignatura que desarrolla, pero más que ese dominio conceptual, debe conocer a sus estudiantes, admirarlos, amarlos, ser paciente con ellos, res-

petar sus ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje, no acelerar su proceso, no querer obtener rápidamente un resultado final. Tanto el proceso como el resultado son importantes, pero el profesor debe interesarse más por el proceso que por el resultado. Su labor no es sencilla como otros profesionales piensan, es una labor muy compleja y por eso Herbart (1806) alertaba que "el educador no debe tener exigencias que le alejen de los fines de la educación" (p. 58), para que pueda superarse, estudiar, leer, y diseñar innovaciones educativas y métodos de enseñanza cada vez más creativos, originales y auténticos. El profesor debe conocer de manera suficiente a sus estudiantes, sus necesidades, experiencias, conocimientos y destrezas, no para cuestionarlos y criticarlos sino para orientarlos.

Es lacónica pero muy reveladora y demostrativa la expresión que Santos (2012) le escuchó en cierta ocasión a Thomas S. Popkewitz: «Los profesores suelen ser personas encantadoras. Lo que pasa es que trabajan en lugares horribles». Esto le permite afirmar a Santos que "en un contexto organizativo educativamente pobre es más difícil ser un buen profesional de la enseñanza" (p. 101), con lo cual yo discrepo porque, precisamente en contextos adversos es donde el profesor debe mostrar su inteligencia, sus competencias pedagógicas, curriculares y didácticas, su alta capacidad de resiliencia y transformación del medio, su compromiso con la educación y responsabilidad con el cambio y el mejoramiento futuro. El contexto hace al maestro, pero un profesor comprometido, motivado, sensible y consciente de su encargo social, será capaz de sobreponerse a la desorganización del sistema educativo donde se desempeña y, con su pensamiento crítico, reflexivo y creativo, será capaz de provocar cambios en dicho sistema. "Los profesores son agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza en la escuela obligatoria e ignorar o abordar los problemas que dicho modelo genera" (Porlán & Rivero, 1998, p. 9).

"Cuando decimos que alguien es profesor, queremos decir que tiene algo que profesar" (Sarason, 2002, p. 37). El profesor profesa su opinión, sus criterios, sus juicios y valoraciones, sus puntos de vista, su forma de organizar la enseñanza, sin embargo, para lograr la potenciación del desarrollo de sus estudiantes, debe tratar de hablar menos que éste. Dar clase con la boca cerrada es la frase que utiliza Finkel (2008) para sugerir que el profesor tiene múltiples alternativas de cumplir su rol y que la única forma no es la que tradicionalmente conocemos por nuestra imagen cultural del buen profesor, que habla, explica, narra y argumenta. Dar clase con la boca cerrada es permitir que sean los estudiantes quienes piensen, sientan, hablen y argumenten sus posturas intelectuales. De ahí que el principal rol del profesor de excelencia es no comenzar la actividad de enseñanza pensando y hablando del contenido de la asignatura, sino ubicar al estudiante en el centro de dicho proceso. La clase debe empezar con el estudiante, no con el contenido.

El profesor no es un simple instructor, no es un dictador de clases ni un impartidor de asignaturas. Su función no es «decir» para que el estudiante se dedique a «oír», su rol no es «explicar» para que el estudiante logre «entender», tampoco debe dedicarse a «demostrar» mientras sus estudiantes se dedican a «experimentar». Su función es mediar para que el estudiante se pueda emancipar. El rol del profesor es configurar ambientes de aprendizaje

en los que los estudiantes tenga auténticas oportunidades para comprender el sentido de lo que aprenden y configurar los significados a su propio ritmo, mediante las vivencias y experiencias individuales y colectivas, orales y escritas.

El profesor no debe fungir como un simple explicador de sus saberes, no debe ser un simple transmisor de conocimientos acabados que el posee, elaborados por otras personas, debe orientar a sus estudiantes para que ellos configuren su propio conocimiento mediante la estimulación y potenciación de su pensamiento crítico, reflexivo y creativo, para lo cual es necesario el diálogo en clase, la conversación amena y agradable. En este sentido el profesor es un estimulador y no un instructor. Así el estudiante se sentirá reconocido y asumirá un papel activo y protagónico, con el fin de realizar un aprendizaje comprensivo y emancipatorio que le permita una aplicación real de los conocimientos. A esta actitud del profesor en el ámbito pedagógico se le denomina maestro facilitador o mediador.

El profesor tiene responsabilidad en el proceso de formación, pero también el estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje. El profesor es protagonista en tanto diseña el microcurrículo, pero esta configuración curricular debe ser el resultado de tener en cuenta de manera holística la personalidad de sus estudiantes. “Es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores más preciados de la cultura y la sociedad” (Addine, 2004, p. 11). El profesor no debe ser autoritario, pero sí debe mostrar una autoridad como profesional de la educación, basada en el dominio de la episteme de su disciplina, el conocimiento de la didáctica de la misma y la comprensión humanista del ser humano y la dinámica grupal. Asume la orientación creadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, “planificando y organizando la situación de aprendizaje, orientando a los estudiantes y evaluando el proceso y el resultado” (Addine, 2004, p. 11).

Indudablemente, al igual que no existen dos estudiantes que aprendan de la misma manera, tampoco existen dos profesores que profesen lo mismo, no existen dos profesores que enseñen de la misma manera, incluso aunque desarrollen la misma asignatura en una misma escuela y en un mismo nivel educativo. Tampoco el profesor profesa lo mismo a grupos de estudiantes diferentes, aunque él enseñe la misma asignatura en el mismo grado escolar y a grupos diferentes. En este caso sus estrategias de enseñanza difieren en cada grupo, su estilo de enseñar en cada grupo escolar es diferente, porque sus métodos de enseñanza se configuran con los estilos, estrategias y métodos de aprendizaje de sus estudiantes.

Schaefer (1961) y Koch (1970, 1977) tienen maneas muy similares de sentir, pensar y actuar. En una escuela hispana de Harlem y en una residencia geriática en Nueva York, el poeta Kenneth Koch incitó a niños y niñas de cuarto y quinto grado a crear poesías creativas. Lo mismo hizo con ancianos solitarios y enfermos. Los resultados fueron impresionantes. El aprendizaje activo, participativo, productivo y creativo requiere de un profesor también creativo que cautiva a sus estudiantes, los atrae y seduce con su pasión por enseñar, relacionando los contenidos con la experiencia vital de éstos. El profesor debe respetar a sus estudiantes, comprenderlos y darles seguridad para que ellos puedan expresar con sosiego lo que sienten y piensan. El do-

cente debe esperar con paciencia el resultado del aprendizaje de sus estudiantes. Él sabe que ellos pueden, deben y van a aprender. Y ellos también lo saben.

Ahora bien, no existe un método omnipotente para educar y enseñar a los estudiantes. Todos los métodos son iguales. Un profesor puede ser exitoso y querido por sus estudiantes aun utilizando conferencias y clases magistrales, y puede ser rechazado por sus estudiantes a pesar de que utilice métodos activos y participativos. El método es el profesor. Tampoco existen contenidos bonitos y contenidos feos, contenidos fáciles y contenidos difíciles. Todos los contenidos son iguales. Para que el estudiante tenga un aprendizaje productivo, creativo y profundo debe enamorarse de la asignatura, para lo cual debe tener un intercambio afectivo con el contenido de ésta. Pero los contenidos son asépticos y no tienen afectos. Sólo el profesor tiene afectividad. El profesor debe entonces transferir sus afectos al contenido de la asignatura, con el fin de que el estudiante se enamore de la asignatura a través del intercambio afectivo con el docente. Aprender y enseñar no es más que comunicarse afectivamente.

No existe tampoco una receta sobre el rol a desarrollar para ser un profesor ejemplar y excelente, pero hay una condición insoslayable para el éxito pedagógico: al profesor debe gustarle la profesión de educar, debe ser apasionado y debe amar la actividad de la educación. Si al profesor no le gusta el arte de enseñar pues muy difícilmente podrá contagiar a sus estudiantes y orientar su motivación hacia el aprendizaje. Un profesor de excelencia se preocupa por sus estudiantes y por su actividad mental, estimula su pensamiento y se concentra más en ellos que en la asignatura que desarrolla, para de esta manera "desafiar a sus estudiantes desde la más tierna y adecuada edad a través de juegos, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el discurso y la práctica" (Freire, 2012, p. 42). El estudiante es el fin, no la asignatura, y el contenido es el medio para alcanzar el fin: la estimulación de los procesos cognitivos de los estudiantes. "La máxima de que un docente enseña a niños, y no materias, no es una subestimación de la materia sino una manera de decir que si uno no entiende de dónde vienen los niños en el contexto del aula, es muy posible que estos no lleguen a captar el significado, la significación y la utilidad previstas de esa materia" (Sarason, 2002, p. 75).

Por otro lado, la escuela debe ser una institución cultural abierta a la comunidad y a la sociedad. Los profesores deben establecer buenas relaciones con los padres de familia, quienes tienen conocimientos y constituyen un baluarte importante para la formación de los estudiantes. De hecho conocen más a sus hijos de lo que podrían conocerlos los profesores. "Los padres no son intrusos, sino parte de la empresa educativa. Pueden ser valiosos recursos, si no se los ve como «meros» padres" (Sarason, 2002, p. 73).

El rol del profesor en el siglo XXI no está relacionado con la transmisión de conocimientos, en necesario enseñar a pensar y también pensar para enseñar. Pensar es el método, por lo tanto, no hay que enseñar ningún método para pensar (Dewey, 1964). Cuando el profesor incita al estudiante para que piense, el contenido de la asignatura muestra su fragilidad, se desmoronan las recetas y los estudiantes se convencen de que no existe una verdad absoluta. Esto, sin lugar a dudas, garantiza que ellos puedan enfrentarse a los

cambios siempre constantes de la sociedad. Ahora bien, pensar no sólo es una actividad intelectual o cognoscitiva, pensar implica problematizar la realidad, no sólo contemplarla, por eso el pensamiento tiene que ser crítico, creativo y reflexivo. Tanto el estudiante como el profesor deben ser pensadores que propongan soluciones a los diversos problemas que enfrentan. Se piensa para actuar no sólo para conocer, lo cual exige investigar.

No hay investigación sin enseñanza ni enseñanza sin investigación (Freire, 2014). La investigación, la búsqueda, la indagación, son procesos inmanentes al acto de enseñar, son cualidades inherentes al rol del profesor, quien busca, indaga e investiga para poder enseñar. Por eso hablar de profesor investigador es una tautología, porque la investigación es condición de la enseñanza, todo profesor es investigador, es redundante hablar del profesor investigador, lo que se necesita es que los profesores en nuestra praxis pedagógica cotidiana nos asumamos como investigadores por el mismo hecho de ser profesores.

Los profesores "somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos" (Freire, 2012, p. 114), aprender de ellos, porque los estudiantes nos pueden enseñar mucho, no sólo ellos aprenden de nosotros sino que el profesor también aprende mucho de sus estudiantes. El profesor que se niega a aprender junto a sus estudiantes rompe la unidad dialéctica entre enseñar y aprender y se convierte en un ser elitista (Freire, 2013) olvidando así uno de los postulados fundamentales de Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach en la que nos advierte que el propio educador necesita ser educado, y ¿qué mejor educador para los profesores que sus propios estudiantes?

Los estudiantes tienen un saber muy valioso que los profesores deberíamos asumir. Nosotros no lo sabemos todo y tampoco lo ignoramos todo. Los estudiantes tampoco. Todos los seres humanos sabemos algo y todos ignoramos algo, por eso siempre estamos aprendiendo entre todos. La idea de que el profesor sabe y por eso enseña al estudiante que no sabe, es una idea autoritaria y excluyente que considera al estudiante un objeto. Tanto el profesor como los estudiantes son sujetos de la educación. Ambos educan y son educados mutuamente. El conocimiento no es un dato, inmóvil, concluido, terminado, para ser transferido por quien lo adquirió a quien supuestamente todavía no lo posee (Freire, 2013).

Los profesores "son los órganos mediante los cuales los estudiantes son puestos en relación efectiva con las materias" (Dewey, 2003, p. 66). Son agentes mediadores entre el conocimiento y los estudiantes, estimulan el desarrollo de sus habilidades y destrezas, y fortalecen las actitudes y valores de éstos. El profesor no debe ser un dictador de clases, no debe ser un impartidor de asignaturas, su rol no es transferir a los estudiantes los conocimientos que él ya se sabe. La asignatura no es un fin en sí misma, es un medio curricular para cumplir una intencionalidad formativa. La asignatura es una herramienta educativa, es un pretexto para formar.

> Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los cuales esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay

de utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño y para determinar el ambiente en el que ha de ser colocado éste con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. (Dewey 1926, p. 64)

El verdadero profesor devela las potencialidades de sus estudiantes, se concentra más en las virtudes y cualidades positivas que en sus defectos y fallas. El verdadero profesor contribuye a la emancipación de sus estudiantes, es su liberador. Dewey (2004) consideraba que la acción creativa de los científicos es muy importante para la transformación del mundo, y que las escuelas deberían privilegiar el pensamiento concreto, no el pensamiento abstracto. Pensaba que el profesor es responsable de las acciones futuras de los estudiantes, porque lo que el niño haga en el futuro depende de lo que reciba en el presente, y el profesor es responsable de las ideas que los estudiantes configuran en el presente vivido, a partir de lo que hace en su cotidianidad. Giroux (1997) le asigna al profesor un rol de intelectual transformativo que debe combinar la práctica pedagógica con la reflexión crítica y creativa, para lo cual es necesario lograr procesos de integración entre la política y la pedagogía, con una concepción liberadora; es decir, "servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas" (p. 178).

El profesor del siglo XXI infunde confianza en sus estudiantes, transmite entusiasmo y deseo de aprender, es una persona bien preparada, un líder, pero su atención y concentración no se dirige hacia la asignatura sino hacia el estudiante, para lo cual utiliza la pregunta problematizadora como mecanismo de activación de la atención, concentración y motivación de los estudiantes. El profesor del tercer milenio estimula el pensamiento, y no trasmite información ni conocimiento, no da respuestas, hace preguntas. Su estilo es socrático. Rogers (1973) define el papel del formador como el de un facilitador del aprendizaje. El elemento básico al desempeñar este rol es la relación personal entre el profesor y el estudiante. La actitud del facilitador debe tener algunas cualidades, tales como: mostrar lo real o lo genuino, el interés solícito, la confianza, el respeto no posesivo, el entendimiento empático y la capacidad de escuchar con sensibilidad.

La principal tarea del profesor del siglo XXI es entusiasmar al estudiante por el proceso de aprendizaje, estimular el deseo de aprender, crear el enigma (Meirieu, 2009). El profesor no debe darle a los estudiantes los conocimientos ya fabricados y hechos como si fuesen una cosa o un producto terminado, debe enseñarlos a descubrir el conocimiento que él mismo ya se sabe, e incluso debe incitarlos a que transiten por caminos intelectuales desconocidos también para él.

Meirieu (2009) habla de "promover un enigma con el saber: promover un saber con el enigma", es decir, presentar a los estudiantes una situación problémica que estimule la curiosidad del estudiante e incite su capacidad de

asombro. Esto conlleva a que el estudiante aprenda con una mayor profundidad dado su alto grado de motivación. El enigma provoca mayor deseo de aprender, y mientras más aprende, más enigmas aparecen, formando una configuración enigma-saber, en el que ambos constituyen componentes de un mismo proceso de aprendizaje. "Un juego siempre inacabado, en la medida en que cuanto más sabemos más deseamos saber, y en que la solución, en contra de lo esperado, siempre hace crecer el enigma" (p. 109).

Otras dos tareas urgentes y emergentes del profesor del siglo XXI son configurar y problematizar. El rol del profesor se cumple desde la configuración, estableciendo relaciones, entrelazamientos e interconexiones, tomando al ser humano como centro, develando su condición bio-psico-social, y usándolo como puente para la enseñanza de las diversas asignaturas. La condición biogenética, neuropsicológica y sociocultural del ser humano deben convertirse en ejes articuladores de las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores en su desempeño.

Simmel (2008) propone tres tareas para la actividad del profesor: aportar un saber, cultivar el ser y enseñar a hacer, la cual genera una tensión entre las dos anteriores. No se trata de potenciar sólo la dimensión cognoscitiva o la dimensión axiológica del estudiante, sino de combinar ambas teniendo la capacidad de hacer como centro y eje articulador. Esta capacidad no es ni un saber ni un ser, sino un ser formado por el saber orientado hacia la capacidad de hacer. De esta manera, el rol del profesor es práctico y vitalista. Es práctico porque se concreta en la actividad de enseñanza, en la clase; y es vitalista porque concibe su accionar formativo como vida, en constante movimiento y dinámica mientras haya existencia humana.

El profesor debe ser humilde para sentirse a la altura de sus estudiantes y a la vez elevarse en un vuelo intelectual inalcanzable que estimule en ellos el deseo de volar para alcanzarlo. "Esta es la paradoja de la relación educativa; requiere que el educador sea percibido al mismo tiempo como alguien muy cercano y muy lejano" (Meirieu, 2009, p. 111). Debe estar cerca de sus estudiantes para que ellos logren algún día imitarlo y actuar como él, pero también debe estar lejos de ellos para mantener vivo el deseo de alcanzarlo. Además de conocer las particularidades psicológicas individuales de sus estudiantes, el profesor deberá también aprender a conocerse a sí mismo y dominar sus conflictos personales antes de desarrollar su labor formativa. De lo contrario, sus estudiantes se convertirán en un insumo para descargar en ellos sus propios conflictos inconscientes irresueltos (Freud, 2011).

> Los profesores deben decidir lo que es importante que los estudiantes aprendan, averiguar qué es lo que están listos para aprender, conducir la enseñanza a un ritmo apropiado y decidir la magnitud y el nivel de dificultad propios de las tareas de aprendizaje. De ellos se espera que organicen minuciosamente la materia de estudio, que presenten con claridad los materiales, que simplifiquen las tareas de aprendizaje en sus etapas iniciales y que integren los aprendizajes presentes y pasados. Tienen la responsabilidad de preparar programas y revisiones prácticos, confirmar, aclarar y corregir, plantear preguntas críticas, proporcionar recompensas apropiadas, evaluar el aprendizaje y el desarrollo y, siempre que sea posible, fomentar el aprendizaje por descubrimiento y la capacidad para so-

lucionar problemas. Finalmente, ya que les incumbe enseñar a grupos de estudiantes dentro de ambientes sociales, deben enfrentarse a los problemas de la instrucción en grupo, la individualización, la comunicación y la disciplina. (Ausubel, 1980, p. 54)

"Se podrá cambiar los currícula, reducir el tamaño de las clases, recurrir a la programación en bloques y muchas cosas más, pero a menos que los docentes estén mejor preparados para crear y mantener contextos de aprendizaje productivo, los cambios buscados no se producirán" (Sarason, 2002, p. 234). Varios autores humanistas han propuesto los rasgos que debe poseer el profesor para cumplir con semejante cometido. En este tipo de educación humanista el profesor se caracteriza por tener una relación de respeto y admiración hacia sus estudiantes. Rogers (1978) considera que el profesor debe asumir una actitud de no directividad, no debe poner restricciones curriculares a los estudiantes ni limitarlos en cuanto a su relación con el contenido de la asignatura, sino que debe proporcionarles todos los recursos necesarios para su aprendizaje. Desde esta mirada, se rechazan las posturas egocéntricas y autoritarias de aquellos profesores que quieren imponer su criterio a los estudiantes, dominarlos, controlarlos y dirigirlos por un camino trazado por él.

El profesor debe ser auténtico y genuino ante sus estudiantes (Good & Brophy, 1983); debe sensibilizarse con sus problemas, necesidades, sentimientos, emociones y percepciones; debe ponerse en su lugar, tener empatía hacia ellos, comprenderlos, no pretender cambiarlos y aceptarlos como son, mostrando hacia ellos una actitud comprensiva (Good & Brophy, 1996). Es importante que el profesor no sea rígido ni dogmático, que asuma una actitud flexible y un pensamiento reflexivo y creativo, que esté abierto ante nuevas formas de enseñanza y tenga en cuenta diversas opciones educativas, fomentando el espíritu cooperativo de sus estudiantes (Sebastián, 1986).

El rol del profesor es científico, pero también es artístico y sobre todo ético. De nada sirve la aplicación de las ciencias de la educación en nuestra práctica pedagógica si no somos éticos y si no desarrollamos nuestra actividad con amor, pasión y con arte. Educar implica integrar las ciencias con la ternura. Cela y Palou (2011) enumeran tres acciones muy concretas que deben ejecutar todos los profesores al comenzar cada día su actividad formativa: "mirar que los niños lleven el desayuno y la ropa necesaria cuando lleguen a la escuela, intuir si necesitan un beso en la mejilla y despertar su interés hacia las cosas de nuestro mundo" (p. 26). Los profesores debemos amar a nuestros estudiantes y demostrarles cariño, comprensión, reconocimiento y consideración, estimulando su autoestima y potenciando sus capacidades. Nunca debemos mentir a nuestros estudiantes y mucho menos dañar su imagen o hablar mal de ellos. Si lo que queremos expresar de ellos es algo negativo que realza sus defectos y errores, entonces es mejor callar, y hablar solamente para elogiarlos y resaltar sus virtudes y aciertos. A veces el silencio es muy elocuente. Educar es una actividad que requiere una alta vocación, esta es una de las profesiones más nobles y humanas que existen, educar es un acto de amor y recepción humana, un acto de aceptación sin condiciones, de reconocimiento del valor del otro. El profesor exitoso debe amar esta profesión, actuar con alegría y felicidad, y sentirse atraído por la novedad

que representa cada estudiante con el que interactúa, vibrar ante ellos, escucharlos, respetarlos, acompañarlos en sus vicisitudes y éxitos, y entusiasmarlos por aprender cada día más.

Poeydomenge (1986) señala la importancia de crear un clima de confianza en el aula, para lo cual es de un alto valor poner sus conocimientos, experiencia y tiempo, a disposición de sus estudiantes, haciéndoles saber que pueden contar con su colaboración incondicional y ayuda desinteresada en cualquier momento que lo necesiten. En su desempeño pedagógico el profesor debe fomentar la creatividad de sus estudiantes, su originalidad y el autoaprendizaje, debe lograr la autodirección de éstos e interesarse por ellos como seres humanos holísticos, partir siempre de sus necesidades individuales y de sus potencialidades para enfrentarlas, de esta manera crea y fomenta un clima social básico para garantizar el éxito de la comunicación de la información académica y emocional (Hamachek, 1987). El profesor es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes (Medina 1996), y un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los estudiantes, debe potenciar no sólo su aprendizaje sino su desarrollo, autonomía y autoconfiguración.

El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados (Hernández, 2014), de esta manera debe promover espacios configurativos de aprendizaje, zonas de construcción (Newman, 1991) que permitan la apropiación individual de conocimientos pero estimulada por sus ayudas didácticas y aportes en las actividades y situaciones de aprendizaje diseñadas intencionalmente, con una finalidad formativa. Hernández (2014) señala que el profesor debe crear y construir conjuntamente con sus estudiantes zonas de desarrollo próximo, a partir de estructurar sistemas de andamiaje estratégicos y flexibles. Es cierto que el profesor no determina el aprendizaje del estudiante, pero sí influye, provoca, perturba, estimula y potencia, en el sentido de que el aprendizaje es un proceso interactivo, es una configuración tríadica: estudiante-contexto-profesor.

Finalmente, es preciso significar que la educación debe promover el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes con el fin de que éste tenga la posibilidad de optar, decidir y elegir libremente, y en este sentido el rol del profesor debe caracterizarse por el aporte de opciones, sin límites establecidos, desde la pluralidad, la libertad y la confianza. El profesor del tercer milenio estimula el deseo y el entusiasmo por aprender, se preocupa por éstos más que por los propios contenidos de la asignatura que desarrolla. Éstos son importantes pero no basta con ellos. El profesor tiene que develar el potencial axiológico y formativo que tienen los contenidos de las asignaturas, para despertar y estimular en sus estudiantes el deseo de aprender incluso fuera del aula de clases. El proceso formativo del estudiante debe extenderse hasta el hogar.

4.5 -Concepción de la formación desde la integración hogar-escuela

La formación que ofrece la familia no puede sustentarse en el estímulo con objetos materiales. Estos no garantizan la motivación sólida y permanente del niño por el aprendizaje. Los objetos materiales provocan una motivación temporal, ficticia y artificial. Cuando el niño recibe objetos materiales a

cambio de un buen resultado en el aprendizaje, su motivación es extrínseca y no se manifiesta de manera constante. Sólo la motivación intrínseca puede garantizar una verdadera estabilidad emocional y una inclinación positiva hacia el aprendizaje.

La estimulación externa con objetos materiales sólo garantiza una seudomotivación, una motivación líquida. Es por ello que la familia debe ofrecer "menos productos de lujo [...], menos móviles y más tiempo en familia, menos juegos de consola y más bicicleta, menos recompensas materiales y más muestras de cariño, menos televisión y más paseos en la montaña observando la naturaleza, menos ruido y más silencio" (L'Ecuyer, 2014, p. 84).

Dávila y Maturana (2009) observan que el hogar ofrece todas las posibilidades relacionales que el niño necesita para formar parte de una comunidad humana democrática, siempre que no exista pobreza extrema o conflictos graves que pongan en peligro la estabilidad emocional del adolescente o joven, y desde esta mirada, la formación desde la integración hogar-escuela configura un ambiente de "intimidad y cercanía en el placer de los quehaceres del convivir" (p. 153), que hace posible la aparición del lenguajear y el emocionar, es decir, el conversar familiar en el que se configura lo humano a partir del amor como cimiento emocional del rol de la familia.

4.6 -Rol de la familia

Es necesario e imprescindible formular una política nítida de participación activa de la familia en el proceso formativo que se desarrolla en la institución educativa donde estudian sus hijos. Toda la sociedad tiene que ser educadora y es nocivo que se aísle a la familia y se soslayen sus posibles valiosos aportes. En última instancia ellos conocen mejor a sus hijos que el conocimiento que pueda haber configurado la escuela en los distintos períodos escolares, por muchos que sean. Además, los estudiantes pueden confiar a sus padres cuestiones que muy difícilmente las dialoguen con sus profesores.

Ahora bien, si la escuela abre la posibilidad de que la familia participe, debe crear espacios permeables y flexibles para el diálogo, para ganar confianza de la familia hacia la escuela y aprecien la utilidad de sus aportes y reflexiones. Fernández (1993) y Santos (1999b) han develado en varias investigaciones sobre la conveniencia o no de la participación de la familia en los consejos académicos y directivos de la institución, que en ocasiones los profesores hacen rechazo a la idea de que los padres de familia participen en las decisiones relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Los profesores piensan que si le dan la voz y la acción a la familia, ésta se va a apoderar del espacio académico conquistado por ellos y, en consecuencia, perderían su soberanía y libertad.

Por otro lado, Santos (1999b) constató que la intervención de los padres en los consejos académicos se centra en cuestiones extraescolares, económicas, burocráticas o formales, argumentando que ellos no son expertos en temas pedagógicos.

Los profesores tampoco somos expertos en temas pedagógicos, curriculares y didácticos. La educación de un ser humano es muy compleja, dada la misma complejidad humana, y en pedagogía no existen verdades absolutas, no hay recetas y nadie tiene la varita mágica para resolver todos los problemas que se presentan en el proceso formativo. Todos los actores educativos

somos responsables de la educación de las nuevas generaciones y todos podemos aportar reflexiones valiosas si nos unimos, reflexionamos y trabajamos en equipo, utilizando nuestra inteligencia colectiva en la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa.

La solución a un problema muy grave dentro de una institución educativa puede ofrecerla el padre más humilde de uno de los estudiantes, no podemos ignorar a ningún actor educativo. La familia es muy importante para el trabajo que desarrolla la escuela, no sólo por el papel que pueden jugar en la formación de sus hijos en el hogar sino por el impacto que puede causar su acción discursiva, praxiológica y axiológica, en la calidad educativa de las escuelas, en integración con el hogar. “La escuela puede expresar cuáles son las demandas que formula a las familias y éstas pueden reflexionar por escrito planteando sus peticiones de cambio a la escuela” (Santos, 2012, p. 112). Al igual que la escuela debe confiar en la familia, ésta debe también confiar en la escuela. Ellos son quienes eligen la institución educativa donde se educarán sus hijos. Los padres de familia deben asumir su rol de educadores, de lo contrario, si desvalorizan a los profesores y a la escuela, entonces sus hijos no recibirán una adecuada educación. La responsabilidad es compartida.

Como es evidente, el trabajo educativo de la familia es muy complejo. Y si lo analizamos en su integración con la escuela la complejidad aumenta. Como dice Rousseau (2011): “No hay cuadro más encantador que el de la familia; pero un solo rasgo mal trazado desfigura todos los demás” (p. 25).

Los actores educativos de la IE CESUM (Montelíbano) señalan en los grupos de investigación desarrollados que la familia es un sistema abierto en la sociedad que interactúa con otras instituciones sociales, entre ellas la institución educativa, a través del aporte de valores y conductas a los hijos y de la promoción de vínculos de motivación por la educación de sus hijos. Los padres de familia son los encargados de satisfacer las necesidades físicas, emocionales, intelectuales, espirituales y culturales de sus hijos. En este sentido, en esta institución se espera padres de familia:

- Comprensivos y afectuosos
- Comprometidos con el proceso de aprendizaje de los estudiantes
- Con sentido de pertenencia hacia la institución
- Cultivadores de la unidad familiar para una sana convivencia y un buen rendimiento académico
- Generadores del proceso comunicativo institución-familia
- Perseverantes en la motivación y el acompañamiento para alcanzar los retos
- Portadores y transmisores de valores, hábitos y normas
- Que fomenten la espiritualidad familiar, cualquiera que sea su inclinación y concepción religiosa

Para comprender el rol de la familia en la formación de sus hijos lo primero que debemos hacer es diferenciar los sistemas complejos y configurativos. La familia es una organización educativa compleja y la escuela también

es una organización educativa compleja. Ambas son configuraciones socioculturales complejas, y dicha complejidad aumenta debido a la interacción educativa entre ambas. "Del mismo modo que la escuela no puede atribuirse funciones de la familia, tampoco la familia puede asignarse funciones que son propias de la escuela" (Traveset, 2013, p. 99). Cada institución debe cumplir el rol que le corresponde, independientemente de que el éxito de su labor también depende de la acción de la otra institución, sin embargo "la familia ocupa el primer lugar en la educación de sus hijos e hijas" (Traveset, 2013, p. 99), y la escuela lo más que puede hacer es potenciar o entorpecer ese trabajo formativo que viene desarrollándose desde el ambiente familiar. Para cumplir con esa misión escolar es preciso una adecuada gestión educativa institucional y comprender esta concepción por parte de los directivos docentes.

4.7 -Rol del directivo docente

A veces, los profesores piensan que el rector de la escuela es aquel ser omnipotente que debe resolver todos los problemas, un ser imprescindible y que sin su acción no se tendrá éxito en la institución. Incluso se le exige que él sea la única persona que debe pensar la institución y el proceso educativo. Pero debemos ser conscientes que si un rector actúa de esta manera entonces los profesores no van a crecer y se estancarán en su formación, resultado que transita en contravía de los principios de una escuela que aprende e incluso en contra del significado etimológico de la palabra autoridad, que significa hacer crecer, por cuanto es una palabra derivada del verbo latino auctor augere.

"En épocas de crisis nos volvemos a la autoridad. En situaciones extremas, cargamos con nuestras esperanzas y frustraciones a las personas en las que presumimos un conocimiento, una sabiduría una habilidad que prometen satisfacer nuestros deseos" (Heifetz, 1997, p. 113). Esto se refrenda en el rol del directivo docente declarado en una institución educativa de las que participó en el proceso investigativo, en el que ninguna de las funciones expresadas tiene una connotación directamente académica, ni pedagógica, o didáctica-curricular, todas se refieren a aspectos administrativos; y aunque están encaminadas al mejoramiento de las condiciones de la institución educativa y relaciones con los profesores es preciso destacar que algunos rectores de instituciones educativas imponen su criterio y decisiones a los profesores, no los consultan o incluso actúan en contra de los procesos de formación, despedagogizando la escuela, llenándola de procesos administrativos y burocráticos. Esto es muy peligroso, es el germen de una acción totalitaria. Detrás de un rector extremista casi siempre se oculta una persona oportunista. Y más peligroso aún es que la comunidad educativa patrocine estos actos con su silencio. "Si los profesores piensan que, si se responsabiliza el director, no es necesario que se responsabilice nadie más, nos encontramos con una perniciosa postura antidemocrática" (Santos, 2012, p. 119).

Para evitar el desarrollo del marco praxiológico descrito anteriormente, una posible solución modelada podría ser que se perfile el rol del directivo docente en el cuarto componente del modelo pedagógico de la organización educativa y se caracterice la concepción de la gestión educativa, como activi-

dad esencial del rector y los coordinadores de la institución.

Las instituciones educativas que direccionan su andar hacia el continuo mejoramiento de cada estamento que las conforman cuentan con unos individuos con ciertas características especiales que cumplen un perfil determinado necesario para guiar sus pasos. Son los llamados directivos docentes, que por naturaleza los hace ser líderes responsables del desarrollo de un determinado establecimiento educativo y que por consiguiente los conlleva a tener un rol, es decir, a establecerse como unas personas con ciertas actitudes, facultades, criterios y acciones ante los retos que se le van presentando en su quehacer pedagógico. Desde el rol y el perfil del directivo docente, la IEDSA desarrolló este cuarto componente del modelo pedagógico. Realizaron un recorrido por los diferentes conceptos relacionados con la naturaleza del "ser directivo", partiendo de sus definiciones, pasando por sus funciones hasta llegar a compartir su mirada de cómo conciben "la gestión", en este caso, la educativa y por supuesto contextualizándola a su realidad institucional.

En la IEDSA cuentan con un personal directivo calificado y comprometido con el mejoramiento institucional, desde la planeación, coordinación, orientación, ejecución y evaluación de todos y cada uno de los componentes de gestión, lo que les permite diseñar estrategias de mejoras continuas en los componentes donde se presenten debilidades, trazando planes y programando acciones que les permitan el fortalecimiento de las mismas, lo cual los conducirá al camino que desean, llamado Excelencia. Los directivos docentes de esta institución promueven el trabajo en equipo, involucrándose en proyectos y tareas en común, donde se dan espacios abiertos al análisis y la reflexión crítica sobre sus prácticas, basadas en temáticas fundamentales de la cotidianidad institucional.

En la IEDSA, consideran que para conseguir las metas u objetivos que se proponen deben estar en la búsqueda constante de la cualificación de cada uno de los profesores y especialmente la de los directivos, ya que son ellos quienes dirigen los pasos de la institución, por lo tanto, se requiere de un directivo líder y competente, capaz de desempeñar sus funciones, las cuales se llevarán a cabalidad si cuentan con un directivo que gestiona, que vive la realidad de la institución, que se involucra en un ciento por ciento en todos los procesos del establecimiento. Es decir, son necesarias otras formas emergentes de gestión (entendida como el conjunto de acciones, procesos, actitudes necesarios para cumplir a cabalidad una meta), para buscar la mejor articulación de sus procesos internos y consolidar la institución.

En la IEDSA, conciben la gestión en cuatro grandes áreas: Gestión Académica, Gestión Administrativa y Financiera, Gestión de la Comunidad y Gestión Directiva, sustentándose en la Guía N° 34 para el mejoramiento institucional. Los directivos de la IEDSA conciben la gestión como un conjunto de acciones muy amplio, donde conjugan diversos elementos que conllevan a construir una institución de calidad que va en búsqueda de una cultura del continuo mejoramiento, desarrollando una misión responsable y llena de compromiso, autonomía, seguimiento y de evaluación propiciando la participación y colaboración de cada uno de los estamentos de la institución.

Por último, los directivos docentes enfatizaron que tienen claro en la temática del rol y perfil del directivo que más que comentar sobre las diferen-

tes funciones que asume la conceptualización del cargo tal como su propia reglamentación lo expresa, es más importante para ellos hacer vida todo lo expresado en el grupo de discusión, el aplicar esta serie de características, el apropiarse de ellas, el que colaboren en la dinámica del establecimiento educativo, en fin, el cumplir con el perfil del mismo, es lo que los hace que sean una parte fundamental en el andamiaje de su IEDSA.



Los directivos de las instituciones educativas deberían imitar el rol y modo de actuación de los artistas. Los directivos docentes, a diferencia de los artistas, están condicionados por las estadísticas oficiales y las opiniones de la secretaría de educación y el MEN, están atrapados por el control y la presión gubernamental. En cambio los artistas tienen la ventaja de la libertad de experimentar, de arriesgarse y equivocarse (Bauman, 2007) muy superior a la que suele darse entre los muros de la escuela tras los que viven y trabajan los directivos educativos. Los artistas siguen libremente sus intuiciones y sus imaginaciones (Bauman, 2007), y pueden decir, alto y claro, lo que los directivos académicos no se atreven a decir públicamente o "sólo susurran envolviendo el mensaje en miles de codicilos y matices" (p. 97).

Con estas reflexiones sobre el rol de los actores educativos y la concepción de la actividad que realizan ya estamos en condiciones de configurar las características de los componentes del proceso pedagógico, función que cumple la CRE No. 5. Precisamente, en el próximo capítulo se hará una reflexión acerca de estos componentes y se precisarán las acciones que la comisión podría desarrollar para configurar su trabajo.

CAPÍTULO V

ENFOQUE DE LOS COMPONENTES DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Hasta aquí ya hemos explicado cómo se van configurando los cuatro primeros componentes del modelo pedagógico de la organización educativa. A continuación vamos a reflexionar sobre los componentes del proceso pedagógico. En este sentido, vamos a compartir ideas sobre las intencionalidades formativas, las características de los contenidos curriculares, la concepción de las estrategias metodológicas, las características de los recursos didácticos y el enfoque de la evaluación educativa. Estos son los aspectos sobre los cuales deben reflexionar los miembros de la CRE No. 5, y configurarlos teniendo en cuenta los resultados de las demás comisiones.

Coll (1994) propone cuatro interrogantes que deben orientar el diseño curricular: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El primer interrogante se refiere a los objetivos y al contenido escolar, y los demás están relacionados con las estrategias pedagógicas y evaluativas. Este autor argumenta que un currículo adecuadamente diseñado debe proporcionar información sobre la respuesta dada a estos interrogantes.

Luego, De Zubiría (1994) desarrollo y argumentó el supuesto de que estas mismas preguntas podrían ser útiles para delimitar un modelo pedagógico de la organización educativa, y que el nivel de generalidad de las respuestas a las mismas podría ubicarnos en una teoría educativa, un modelo pedagógico o un currículo escolar.

Por otro lado, Addine (2004) afirma que la didáctica intenta responder diez preguntas esenciales que denotan las acciones que deben desarrollar los profesores y los estudiantes: ¿quién enseña?, ¿a quién enseña?, ¿para qué enseña?, ¿qué enseña?, ¿cómo enseña?, ¿quién aprende?, ¿con quién aprende?, ¿para qué aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo aprende?

Asimismo, Flórez (2005) explicita cinco preguntas básicas que los pedagogos han formulado a lo largo de la historia de la educación, desde Comenio hasta nuestros días, y que definen los criterios de elegibilidad de toda teoría pedagógica de manera coherente y armónica: "¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con que experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro-estudiante?" (p. 114). De la respuesta a estos interrogantes se derivan los criterios de elegibilidad pedagógica que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es:

- Definir las metas básicas de formación en correspondencia con el tipo de ser humano que se pretende formar

- Caracterizar el proceso de formación, las vías, el camino a seguir, su dinámica y secuencia
- Describir las experiencias educativas esenciales para estimular y potenciar el desarrollo humano
- Identificar las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el profesor y los estudiantes
- Determinar los métodos, técnicas y procedimientos que deben diseñarse y utilizarse en la práctica educativa

La aplicación de los componentes pedagógicos en la clase nos delata. Podemos identificar el modelo pedagógico que predomina en nuestra praxis educativa sólo con analizar los términos que utilizamos para formular nuestras intenciones educativas, las características de los contenidos que abordamos, la forma de organizar la enseñanza y el salón de clases, los textos que utilizamos en clases, el cuaderno de notas de los estudiantes, las anotaciones que hacemos en el tablero. El modelo pedagógico que subyace en la clase se revela no sólo en el método utilizado sino en nuestras intenciones, en los contenidos, en los recursos utilizados y en la evaluación. Estos componentes son la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiría, 2011). Cada teoría pedagógica y cada modelo pedagógico definen de manera diferente su propia concepción didáctica.

Si hacemos una generalización de estas propuestas heurísticas podríamos decir con Coll (1994), De Zubiría (1994), Addine (2004) y Flórez (2005), que el modelo pedagógico de la organización educativa debe desplegar los componentes del proceso pedagógico, y al hacerlo responde las siguientes preguntas orientadas a operacionalizar en la práctica pedagógica los principios epistémicos de la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y el rol del profesor y el estudiante.

- ¿Por qué enseñar y por qué aprender? (problemas)
- ¿Para qué enseñar y para qué aprender? (intenciones formativas)
- ¿Qué enseñar y qué aprender? (contenidos curriculares)
- ¿Cómo enseñar y cómo aprender? (métodos o estrategias metodológicas)
- ¿Con qué enseñar y con qué aprender? (recursos didácticos)
- ¿Qué y cómo aprendieron los estudiantes? (evaluación)

Estos aspectos son los contenidos principales que debe configurar la CRE No. 5 (excepto los problemas, que debe identificarlos y formularlos la CRE No. 2). La CRE No. 5 puede desarrollar su trabajo de manera simultánea con las demás comisiones pero también debe contrastar sus aportes con los aportes de éstas, e incluso sustentarse en los mismos para desarrollar un trabajo más armónico y coherente.

A continuación se presenta una panorámica epistémica de cada uno de estos componentes del proceso pedagógico, con una doble intencionalidad ilustrativa: como debate pedagógico, curricular y didáctico, y para que sirva

de referente conceptual y metodológico al trabajo que debe desarrollar cada una de las comisiones y subcomisiones.

5.1 -Intenciones formativas

En la actualidad proliferan los libros, recetas y manuales sobre cómo estudiar con eficiencia, cómo obtener excelentes resultados académicos y cómo ser un buen estudiante. En estos libros se describen diversas estrategias y técnicas de estudio, pero casi nunca se refieren a la motivación del estudiante, imprescindible en el proceso de aprendizaje, ni a sus objetivos e intenciones al respecto. Para que el estudiante aprenda de manera auténtica y desarrolladora no basta con enseñarle técnicas de lectura rápida y métodos de estudio. Esto es importante, es necesario que el estudiante desarrolle habilidades de estudio, cálculo, escritura y lectura, pero más importante que estas destrezas es reconocer que el aprendizaje implica mucho esfuerzo, y tener intenciones de aprender en profundidad, de lo contrario, de muy poco servirán todas las habilidades de estudio desarrolladas.

De Zubiría (2011), sustentándose en Del Val (1979) y en Peñaloza (2003), señala que la pregunta por el para qué nos permite definir los propósitos y los fines de la educación. Sin embargo, en el proceso de diseño microcurricular no siempre el profesor determina y formula los objetivos en primera instancia, muchas veces éstos están implícitos y se concretan al final del proceso, aunque sabemos que los propósitos e intenciones deben guiar las acciones de enseñanza y aprendizaje, de ahí que sea importante explicitar los objetivos, para saber qué se pretende lograr.

En su libro *Principios Básicos del Currículo*, Ralph Tyler describe dos propuestas para la formulación de objetivos académicos, ambas propuestas sustentadas en teorías del aprendizaje. Tyler (1986) hace referencia a los dos tomos de psicología de la matemática publicados por Thorndike, un tomo sobre psicología del álgebra y otro libro sobre psicología de la aritmética. En estos libros publicados hace ya más de 70 años, el profesor Thorndike formula miles de objetivos específicos porque su teoría del aprendizaje plantea que el estudiante debe establecer conexiones entre estímulos específicos y respuestas específicas. De esta manera se aplica una concepción conductista del aprendizaje, al considerarlo como una cuestión muy específica, similar a la formación específica de hábitos: la relación estímulo-respuesta.

Tyler (1986) también hace referencia a la propuesta de Judd y Freeman, quienes formulan una teoría totalmente diferente a la de Thorndike, en la misma época, pero en la Universidad de Chicago. Esta teoría implica la formulación de objetivos generales y concibe la enseñanza como una generalización de soluciones a los problemas, a partir de desarrollar modelos generalizados de enfocar las situaciones.

En muchas ocasiones los profesores utilizan la taxonomía de los objetivos educativos, de Benjamín Bloom. Esta es una clasificación que resume de manera rápida, específica y sintética los verbos que deben ser utilizados en la formulación de objetivos, así como los aspectos que pueden evaluarse en pruebas objetivas, tales como criterios, hechos concretos, metodología, reglas convencionales, secuencias, tendencias y términos. Sin embargo, esta tipología de objetivos se enmarca en un enfoque conductista de la educación.

Las intenciones formativas son el componente rector del proceso pedagógico. Como se aprecia, a veces se habla de metas o propósitos, otras veces nos referimos a logros o aspiraciones, en ocasiones hablamos de resultados esperados. Álvarez de Zayas (1992), siguiendo a Tyler, se refiere a objetivos, los cuales constituyen "[...] el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso [...] se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante [...]" (p. 58).

Álvarez y González (2003) definen el objetivo como la expresión pedagógica del encargo social, es la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes. Con esta definición se declara que los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social del proceso pedagógico e instituyen la imagen del ser humano que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela (Calzado, 2004).

Por otro lado, Bruner (2012) destaca que desde el punto de vista de la competencia como objetivo de la educación es necesario que en el currículo escolar (ya sea el macro o el micro) se formulen los objetivos, una argumentación de las habilidades que debe configurar el estudiante, así como las actividades que permitirán evaluarlas

Como se aprecia, ha sido una práctica frecuente la formulación de objetivos de instrucción para llevar a cabo un proceso de enseñanza en el que los profesores tengan una idea aclara al comenzar cada tema de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al finalizar dicha unidad o asignatura, por cuanto "sin metas que sirvan como puntos focales, la instrucción quizá sea desorganizada, ineficaz y confusa" (Bisquerra, 1998, p. 340). Sin embargo, por su propia denominación de objetivo tal parece como si se estuviese excluyendo al estudiante de su formulación y que es la escuela la única responsable de determinarlos. Además, los objetivos pueden concentrarse sólo en la dimensión cognitiva e intelectual del ser humano, soslayando y relegando a un segundo plano el aspecto valorativo, axiológico y actitudinal. Si el objetivo es instructivo tendría seria limitantes para lograr una adecuada formación de los estudiantes. Por esta razón pienso que es mejor hablar de intenciones formativas, pero unas intenciones que tengan en cuenta el carácter holístico de la personalidad de los estudiantes y además que brinden la posibilidad de que éstos participen en su formulación, y no sólo sea el docente quien defina qué desea formar en el estudiante. Los profesores que participaron en esta comisión en el INEM "José Manuel Rodríguez Torices" (Cartagena) propusieron explicitar en este punto los fines, propósitos y metas de la institución educativa así como anexar los estándares académicos de cada una de las áreas del saber.

Wallon (1984, 1987) afirma que el niño debe ser estudiado y educado a partir de las dimensiones principales de su desarrollo y evolución psicológica. Desde esta mirada, las intencionalidades formativas deberían tener en cuenta no sólo la dimensión cognitiva, sino además las dimensiones afectivas y motoras. "La primera dimensión estaría ligada con los conceptos, las redes conceptuales y las competencias cognitivas; al tiempo que la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción" (De Zubiría, 2011, p. 45). El ser humano piensa, siente y actúa; configura un saber, su ser y un hacer; desarrolla procesos cognoscitivos,

actitudinales y procedimentales; es decir, en su biopraxis cotidiana emergen sus configuraciones cognitiva-intelectual, afectiva-emocional y praxiológica-instrumental. De ahí que las intenciones formativas deben tener en cuenta estas tres configuraciones humanas. En este sentido De Zubiría (2011) caracteriza tres tipos de competencias humanas: cognitivas, práxicas y socioafectivas. En correspondencia las intenciones formativas pueden ser de tres tipos: cognoscitivas, procedimentales y valorativas (conocer, hacer y juzgar).

Coral (2004) propone varios propósitos que el estudiante debe alcanzar para que pueda desempeñarse en el siglo XXI. Estos propósitos se derivan del modelo de pedagogía conceptual, y están relacionados con el aprender a trabajar en equipo, adquirir sentido democrático, configurar habilidades del pensamiento, desarrollar la creatividad y la lectura comprensiva, tener capacidad de abstracción y sentido prospectivo, ser flexibles, éticos y autónomos. Pienso que todas las personas tenemos talentos por desarrollar, pero la escuela debe descubrirlos, esa debe ser la principal función de la educación: contribuir al desarrollo de las aptitudes humanas naturales. La tarea principal de la educación, que tiene su génesis en las ideas de la ilustración, es, en palabras de Kant (2004), "formar la capacidad de juicio y reflexión de cada uno de manera que cada quien tenga su propia cabeza, sus propias ideas" (p. 97). Es decir, la finalidad de la educación en el siglo XXI, no debe ser otra que formar un espíritu crítico en los estudiantes, una capacidad reflexiva de pensar por sí mismos, un pensamiento creativo y configuracional.

En la IED "Cultural Las Malvinas" (Barranquilla) se refrendan estas intenciones formativas universales al asumirse como una institución educativa oficial inclusiva que tiene como propósito formar ciudadanos y ciudadanas con calidad humana y académica, educando en comunidad bajo la luz del evangelio a través del desarrollo de competencias básicas, laborales, ciudadanas y artísticas (danza, teatro, artes plásticas, manualidades, música y percusión), con una formación crítico-social, basada en valores humanos, siendo capaces de actuar con libertad y autonomía para el mejoramiento individual y de su entorno.

Bain (2007), en las páginas 99 y 100 de su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, señala que Arnold Arons, un físico de la Universidad de Washington, identificó unos patrones generales sobre la capacidad de razonamiento de sus estudiantes e hizo unos inventarios de razonamiento que luego sistematizó en la configuración de diez habilidades de razonamiento y hábitos de pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento configuracional debe convertirse en una intencionalidad formativa. Lo razonable es más importante que lo racional, la libertad es más importante que la causalidad, y en esta misma línea de pensamiento, Hoyos (2013) argumentaba que las ideas y la cultura son más importantes que la investigación.

Una de las principales intenciones formativas en este tercer milenio está relacionada con la estimulación y potenciación de la capacidad para contextualizar los saberes y aprender los conocimientos desde una mirada holística. La educación debe contribuir a la autoformación del sujeto, que aprenda a convertirse en un ciudadano, una persona solidaria, respetuosa y respon-

sable, firme y sólido en su identidad nacional, que aprenda a convivir y asuma la condición humana.

En el INEM "José Manuel Rodríguez Torices" (Cartagena) se asumen las intencionalidades formativas a partir de la estimulación y el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas. Corresponde al profesor, en su trabajo cotidiano, desarrollar la asignatura y los contenidos que le son asignados, definiendo un conjunto de actividades, procedimientos y estrategias didácticas que permitan, de acuerdo con las posibilidades de su capacidad de carga de trabajo, llevar a la práctica la pedagogía, el currículo y su asignatura, con lo que el profesor y el momento del acto educativo se convierten en el criterio de verdad de cualquier modelo pedagógico. Las competencias ciudadanas intentan ofrecer a los educandos las herramientas y valores necesarios para relacionarse con otros y su medio ambiente. En el conocimiento de las competencias ciudadanas debe existir la comprensión de valores, la Constitución Política, tradición y comunicación social, convivencia pacífica, participación responsable, respetar y valorar la pluralidad, manejo y conservación del medio ambiente.

Algunas instituciones educativas también formulan objetivos por áreas del conocimiento. Este es el caso del propio INEM de Cartagena, en el que los profesores propusieron objetivos generales del área de Lengua Castellana que son transversales con las demás áreas:

- Aplicar las normas gramaticales de manera eficaz, coherente y adecuada, en la expresión oral y escrita
- Desarrollar la producción textual en forma oral y escrita
- Desarrollar las habilidades comunicativas de los aspectos fundamentales de la lengua
- Interiorizar el respeto por las opiniones ajenas
- Practicar las normas que rigen las técnicas de comunicación formal de grupos
- Representar e interpretar la realidad mediante la lectura crítica
- Valorar la lengua castellana como instrumento esencial en la interacción en la sociedad

Estos objetivos transversales tienen la función de incentivar en los profesores de las diferentes áreas el conocimiento, apropiación y compromiso de la necesidad del adecuado manejo y aplicación de la lengua como parte integral de la comunicación, acercándose con ello a la propuesta humanista declarada en la fundamentación pedagógica del modelo, que critica la fragmentación curricular y propende por un enfoque más holístico.

Las intencionalidades educativas, desde el enfoque humanista, han sido precisadas por Hamachek (1987): contribuir a que los estudiantes se reconozcan como seres humanos únicos e irrepetibles, y fomentar el desarrollo de la individualidad, la identidad, las potencialidades y capacidades de los estudiantes. Por otro lado, Roberts (1978) ha descrito cinco objetivos que promueve la educación humanista:

- Estimular en los estudiantes sentimientos positivos hacia el contenido de las asignaturas
- Favorecer el crecimiento personal de los estudiantes
- Potenciar la imaginación, la creatividad y la originalidad de los estudiantes
- Provocar aprendizajes de los contenidos integrando aspectos vivenciales y cognitivos
- Suscitar experiencias de intercambio comunicativo recíproco entre los estudiantes

Por otro lado, Bruner (2012) significa que en el caso de la primera infancia no son suficientes las investigaciones sobre lo que le ocurre al niño en esta etapa etaria y su posibles efectos sobre la competencia, nos exhorta a continuar con el debate sobre qué es realmente una competencia intelectual y en qué medida ésta incluye la mente, el corazón o la comunidad en general, y advierte que no podemos limitar este tema a la educación. De cualquier manera, lo más importante en este sentido, desde el punto de vista del diseño curricular, es no limitar nuestras acciones a la formulación de objetivos, sino integrar las competencias en la declaración de las intenciones formativas, y hacerlo no sólo desde una mirada intelectual y cognitiva, por cuanto hay otros procesos que no son propiamente cognitivos y sin embargo influyen en la personalidad, tales como la esperanza en el futuro, la confianza y la capacidad de controlar el ambiente. Estos y otros procesos afectivos y axiológicos deben ser tenidos en cuenta no sólo en la formulación de intenciones formativas sino en la identificación de las características de los contenidos curriculares.

5.2 -Características de los contenidos curriculares

Para cumplir las intenciones formativas el estudiante necesita desarrollar su pensamiento, y ello se alcanza mediante el dominio de una rama del saber, a la cual se le denomina contenido del aprendizaje, de la enseñanza, del proceso docente educativo, o contenido curricular, el cual se selecciona de las ciencias, de las artes, de la tecnología, de las técnicas, es decir, de las ramas del saber existentes, en fin, “el contenido se extrae de la cultura que la humanidad ha producido en el transcurso de su historia” (Álvarez & González, 2003, p. 49), es lo que va a ser enseñado y aprendido, es lo que necesita configurar el estudiante para poder alcanzar su intencionalidad formativa y resolver el problema, “lo que necesita dominar el estudiante para llevar una vida digna y feliz” (p. 49).

Álvarez (1997) define la cultura como “[…] el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el proceso de la práctica histórico-social y caracteriza el nivel alcanzado por la sociedad” (p. 34). Addine (1998) también considera el contenido como “[…] aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” (p. 22). Por su parte, Coll (1992) expresa que los contenidos “designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los estudiantes y alumnas se

considera esencial para su desarrollo y socialización" p. 13).

González, Recarey y Addine (2004) señalan que el contenido responde a la pregunta ¿qué enseñar y qué aprender?, destacan que "lo que se enseña es el resultado de la cultura, que atendiendo a la dimensión político-social, se selecciona para que el estudiante se apropie de ella" (p. 70), evidenciando rasgos de la pedagogía tradicional en la que es la escuela y el profesor quien determina lo que el estudiante debe aprender y lo que se debe enseñar. Sin embargo, en la IE "Cultural Las Malvinas", de Barranquilla, los profesores, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, se hicieron la siguiente pregunta: ¿qué debe enseñar la escuela para que los estudiantes afronten los problemas de la sociedad? La respuesta colectiva dada a este interrogante en las diversas sesiones de los cuatro grupos de discusión les permitió proponer, entre otros, cuatro contenidos esenciales e invariantes del currículo:

1. Escritura y Lectura: beneficia a la familia porque establece canales de comunicación apropiados que favorecen al diálogo, al análisis, la crítica y la reflexión de su entorno que lo lleva a buscar soluciones a las problemáticas que presenta la comunidad de su barrio y participante activo del desarrollo de la ciudad, el país y el mundo
2. Segunda lengua: el dominio de una segunda lengua le permite mejorar la calidad de vida de su familia, fortalece el desarrollo de la comunidad, proyecta mayores oportunidades en su ciudad, permitiéndole hacer intercambio cultural con otras regiones y el mundo
3. Cálculo, matemáticas y resolución de problemas: aprender a resolver situaciones utilizando diferentes estrategias y métodos basados en la lógica
4. Autoestima y participación ciudadana: el fortalecimiento del autoestima permite que el estudiante sea más tolerante, tenga una sana convivencia con los otros integrantes de su familia y la comunidad, y valore y cuide su cuerpo, previniendo el consumo de sustancias psicoactivas

Como se aprecia, esta es una propuesta sintética y concreta que expresa las invariantes conceptuales que debe asimilar el estudiante, por cuanto es prácticamente imposible transmitir a los estudiantes toda la cultura que ha acumulado la humanidad a lo largo de su devenir histórico. Por ello es necesario hacerse la pregunta por el qué enseñar y el qué aprender, tan ignorada por los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación. Es necesario jerarquizar, seleccionar y decidir qué contenidos se introducen en el currículo. Pero, ¿quién debe hacer esta selección y bajo qué criterios? Los contenidos caducan con una rapidez extraordinaria. Los conocimientos cada día se vuelven más obsoletos y envejecen demasiado rápido. Por otro lado, los profesores enseñan disciplinas y asignaturas fragmentadas, sin integración epistémica entre ellas, pero el saber es solo uno, y los profesores deben capacitarse sobre la unidad de la ciencia. ¿Qué hacer entonces?

González, Recarey y Addine (2004) asumen cuatro criterios básicos que constituyen sistemas para establecer los contenidos que se enseñan y se aprenden: conocimientos, habilidades y hábitos, experiencias de la actividad creadora y relaciones con el mundo.

El sistema de conocimientos se refiere a aquellas "informaciones relacionadas con la naturaleza, la sociedad, el hombre, el arte, los deportes, la ciencia, la técnica, los modos de actuar [...] Tal es el caso de los conceptos, las regularidades y leyes, las teorías, [...]" (González, Recarey & Addine, 2004, p. 70). El sistema de habilidades y hábitos se desarrolla de manera integrada al sistema de conocimientos y viceversa, no hay aprendizaje de conceptos separados del desarrollo de habilidades y hábitos. "El sistema de relaciones con el mundo, incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes; a lograrse en estrecha interrelación con los otros contenidos y restantes componentes del contenido de enseñanza" (González, Recarey & Addine, 2004, p. 71). Representa el contenido actitudinal, la configuración axiológica del ser humano, sus afectos, emociones, ideales y convicciones humanas.

Estas autoras definen el sistema de experiencias de la actividad creadora como aquel contenido relacionado con la solución de problemas, el pensamiento crítico, reflexivo, divergente y creativo, la independencia cognoscitiva, la creatividad, originalidad e imaginación. En última instancia, estos procesos pueden ser considerados inherentes a la configuración axiológica o afectiva-emocional del ser humano.

La configuración de estos sistemas de contenidos garantiza el cumplimiento de los cuatro pilares básicos propuestos por la UNESCO para hacer frente a los desafíos y retos de la educación en el siglo XXI. En este sentido, González, Recarey y Addine (2004) establecen las relaciones armónicas y coherentes que pueden generarse entre dichos pilares y los sistemas que ellas proponen:

- Aprender a conocer: sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora
- Aprender a hacer: sistema de habilidades y hábitos, y sistema de experiencias de la actividad creadora
- Aprender a vivir juntos: sistema de habilidades y hábitos, y sistema de relaciones con el mundo
- Aprender a ser: sistema de experiencias de la actividad creadora y sistema de relaciones con el mundo

En sentido general, estas autoras proponen las características que deben tener los contenidos para que "respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotor o agente del cambio educativo: globalizadores, articulados, organizadores, funcionales y aplicables" (González, Recarey & Addine, 2004, p. 72).

Por otro lado, Perkins (2003) sugiere que en el modelo de la escuela inteligente lo más importante no es el método y las estrategias pedagógicas sino el contenido. Afirma que las reformas educativas deben centrarse más en configurar una concepción global y holística sobre lo que queremos enseñar y relegar a un segundo plano el método, aunque reconoce el valor de las teorías didácticas, pero enaltece aún más el contenido curricular. Este autor considera un error el hecho de que los profesores a veces hacemos demasiado énfasis en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y descuidamos el contenido, es por ello que para él lo más importante no es cómo enseñar sino decidir qué queremos enseñar.

A partir de lo anterior, Perkins (2003) critica que la mayoría de los temas que se enseñan desde una pedagogía tradicional no generan el desarrollo cognitivo y mental de los estudiantes. Afirma que unos temas son más pertinentes que otros para generar procesos mentales que permitan la comprensión del contenido, y por tanto el profesor debería identificar esos temas generadores de comprensión, seleccionando aquellos contenidos concretos, reales, derivados del entorno y el contexto del estudiante, que se relacionen con sus intereses y necesidades y puedan tener algún sentido y significado para él, en función de contribuir a la solución de sus problemas.

Perkins (2003) señala tres condiciones que debe cumplir un tema para ser realmente generador: la centralidad se refiere a que el tema debe ocupar un lugar central en el currículum, la accesibilidad se logra si el tema genera actividades de compresión tanto en el profesor como en los estudiantes, y por último la riqueza está relacionada con la promoción de "un rico juego de extrapolaciones y conexiones" (p. 97). Los contenidos deben ser contextualizados, deben relacionarse los contenidos abstractos con los contenidos concretos por cuanto aquellos, independientemente de que sean muy importantes, sin éstos estarían demasiado limitados.

Las sensaciones representativas con las que los seres humanos percibimos los objetos exteriores necesitan mucho tiempo para formarse desde el nacimiento, éstas son eminentemente afectivas y se van configurando poco a poco, a partir de la interacción que el niño establece con los adultos, en las cuales sólo percibe el dolor y el placer. El bebé pequeño no puede agarrar ni andar, pero lentamente lo va logrando, mediante una relación afectiva con todo lo que le rodea. Esta es una de las razones por las que el contenido no puede limitarse ni reducirse a los elementos conceptuales, cognoscitivos e intelectuales. El niño no sólo aprende conceptos y nociones a través de instrumentos cognitivos, también aprende mediante los afectos. Sin afectividad no hay aprendizaje. Pero no sólo aprende a través de los afectos, también aprende afectos, no sólo conceptos y destrezas. Por eso, más importante que enseñarle un contenido es estimularlo para que se simpatice y entusiasme con éstos.

La información es importante en el proceso de aprendizaje, pero más importante que la información y los datos, es la capacidad de organizar dicha información, interpretarla y darle sentido y significado. Las nuevas generaciones de jóvenes necesitan desarrollar sus capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información (Pozo *et. al.*, 1999), y esto es así porque los conocimientos caducan muy rápido, envejecen con una rapidez extraordinaria, y la escuela hoy no está en condiciones de ofrecer a los estudiantes todos los conocimientos que ha acumulado la ciencia y la humanidad a lo largo de su evolución y desarrollo, ningún currículo puede brindar toda la información relevante porque en la modernidad líquida la información fluye más rápido, es más dinámica, menos estable, es más flexible y más móvil que la propia institución educativa.

Los contenidos educativos deben ser modificados constantemente, no sólo porque la ciencia avanza, se desarrolla, y las verdades se van negando unas a otras, sino porque la dinámica del contexto sociocultural exige también modificaciones. En este tercer milenio se deben revitalizar los contenidos de las diversas asignaturas, lo cual implica darles vida, no sacarlos sólo de

los libros sino del entorno más cercano al estudiante. Hay que implicar la vida al interior del salón de clases, de esta manera tanto el contenido como el método de enseñanza quedan supeditados al contexto sociocultural. Los contenidos serán más reducidos pero el trabajo didáctico tendrá mayor sentido (Díaz-Barriga, 2009).

La mente humana es dinámica y configurativa, no funciona con sectores herméticos, más bien es una red de redes, una configuración compleja formada por otros entramados y configuraciones. Es por ello que el contenido de las diversas asignaturas no puede ser presentado al estudiante de manera fragmentada y aislada para que él haga el esfuerzo de integrarlo. Debemos presentárselo de manera integrada, como lo percibe él en el mundo que le rodea. Es importante establecer relaciones, interconexiones y vínculos entre los diversos contenidos de un área y entre las diversas áreas del conocimiento, y así el estudiante aprenderá de una forma más significativa y configuracional.

Los contenidos curriculares no son un fin en sí mismo, son un medio para alcanzar un fin formativo. Los contenidos son herramientas para formar, son instrumentos que permiten cumplir la función educativa de la escuela, son un pretexto para pensar, reflexionar y contribuir a la formación de los estudiantes. Deben tener una concepción global e integradora, su carácter es holístico y no son privativos de algún profesor en particular, aunque estén distribuidos en asignaturas, son responsabilidad de todos los profesores. Los contenidos deben ser asumidos por todos los profesores, quienes deben conocer el sentido y significado de éstos para poder integrarlos y darle la coherencia y la armonía necesaria. Debemos advertir el peligro de compartimentar y fragmentar los contenidos curriculares, porque es una forma de aislar no sólo el saber sino a los profesores, lo cual es nocivo para la democracia.

Siendo conscientes de esta situación, los profesores del área de Lengua Castellana del INEM de Cartagena proponen contenidos de su área que podrían ser trabajados desde diversas áreas, como por ejemplo:

- Analizar la problemática social y cultural de su entorno (Sociales)
- Desarrollar la creatividad y habilidad del diseño de caricaturas e historietas (Artística)
- La dramática (Artística)
- La ortografía (Todas las áreas)
- Los signos de puntuación (Todas las áreas)
- Movimientos literarios (Historia y Artística)
- Producción de la voz (Física)
- Producir textos argumentativos (Sociales-Biología)

Por otro lado, en Finlandia, el país que tiene desde el año 2000 el mejor sistema educativo del mundo, ya se está pensando en eliminar las asignaturas y enseñar temas concretos e integradores. Asimismo, los colegios de jesuitas de Cataluña han comenzado a implantar un nuevo modelo curricular en el que se eliminan los horarios, los exámenes y las asignaturas, ahora se enseña

por medio de proyectos donde los niños configuran los conocimientos resolviendo problemas en grupo. Además, el Wellington College, de Inglaterra, desde el año 2006, introdujo en su currículo una asignatura de una hora a la semana, denominada «clases de felicidad», mediante la cual se enseña a los niños a vivir, para lo cual se hacen debates sobre las emociones.

Evidentemente, lo más importante del proceso educativo no son los contenidos sino la forma en que se convive en el ambiente de aprendizaje, si lo que deseamos para nuestros niños es que "crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo -en el sentido de que tengan imaginación-, presencia para el bienestar, entonces las emociones juegan un rol fundamental" (Dávila & Maturana, 2009, p. 139), y la principal emoción que define la acción humana es el amor.

La razón primera de una institución educativa es educar para el amor, para el respeto, para la solidaridad, para la paz, para la convivencia y para la felicidad, y esto no se logra sólo con los contenidos de las diversas áreas o configurando un discurso fastuoso y deslumbrante, lleno de consignas bien intencionadas; esto hay que hacerlo pero lo más importante es configurar una escuela alegre, grata y acogedora. La paz, la armonía y la felicidad no se consiguen sólo llenando todos los espacios escolares con palomas de papel o con canciones de amor a nuestros semejantes; esto debe hacerse pero lo más importante es amarnos en nuestra biopraxis cotidiana. A amar se aprende amando.

Sin lugar a dudas, en la historia de la humanidad los sistemas educativos han logrado la instrucción de personas racionales, pero no han logrado la formación de seres humanos, existen personas con razones para actuar pero con poco respeto, ética responsabilidad, por cuanto la responsabilidad no está relacionada con la razón sino con la emoción.

En la escuela se enseñan muchos contenidos importantes para la vida humana, pero también se enseñan algunos contenidos que no son tan necesarios para vivir y se soslayan aspectos importantes como por ejemplo el estudio de la propia esencia y naturaleza humana. Las cinco grandes fuerzas humanizadoras definidas por Bruner (2012) deberían convertirse en contenidos invariantes: la fabricación de herramientas, el lenguaje, la organización social, el manejo de la larga infancia del hombre y la necesidad de explicar.

A mi juicio, desde edades tempranas los niños deben aprender cuatro contenidos que son muy importantes para su formación y configuración holística. Deben aprender como mínimo un arte, un idioma extranjero, un deporte y un oficio. Las ideas de Aristóteles sobre educación lo llevaron a considerar el valor de la música, el arte y la literatura en la formación del ciudadano-gobernante. En este punto volvió a diferir radicalmente de Platón. Para Aristóteles, las artes no tienen utilidad práctica y por eso resultan convenientes para la clase gobernante, que no ejerce actividades productivas. Las artes y las humanidades tienen una importancia extraordinaria en el currículo postmoderno, a pesar de que no sirven para ganar dinero, pero tienen una mejor utilidad, por cuanto sirven para "formar un mundo en el valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos" (Nussbaum, 2013, p. 189).

La forma humana de aprender es muy original. El cerebro humano tiene la capacidad de configurar la propia vida humana. Lo que tradicionalmente llamamos contenido educativo o curricular no se reduce a los conceptos y nociones aprendidas a lo largo de nuestros estudios, incluye además afectos, emociones, destrezas, habilidades, actitudes, valores, sentimientos. El contenido es el insumo que garantiza el funcionamiento de la mente y del cerebro humano. La dinámica de los procesos neuronales y mentales del ser humano depende del contenido educativo, no es lo mismo aprender uno u otro contenido y los profesores debemos tener en cuenta esta consideración en el diseño curricular. La vida de un ser humano y su comportamiento cotidiano dependen en gran medida de lo que esa persona haya aprendido. Los seres humanos nos preocupamos por los alimentos que consumimos y por la ropa que usamos, pero muy pocas veces nos preocupamos por los contenidos que absorbemos, muy pocas veces nos preocupamos por los libros que leemos. Esta no es una consideración trivial: somos lo que leemos. El contenido de las diversas asignaturas que estudian nuestros estudiantes irá configurando su vida.

Según Coll (1992), los contenidos curriculares "designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los estudiantes y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización" (p. 13). Morín (2001) nos recuerda el carácter multidimensional del ser humano como sistema complejo: biológico, psíquico, social, afectivo, racional; y la sociedad en sus dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas. De ahí que es importante reconocer también el carácter multidimensional del contenido de las diversas asignaturas del currículo. "Al recordar que una cultura la definen tanto los conocimientos como los valores y las habilidades, estamos obligados a entender por contenido cultural no solo los conocimientos sino, en igual rango los valores y las habilidades. Contenidos educativos unos tal como otros" (De Zubiría & De Zubiría, 2002, p. 88). Los contenidos representan el qué del proceso de formación, responden a las preguntas qué enseñar y qué aprender. Se relacionan con las intenciones formativas, pero no son lo mismo que éstas, son más bien una concreción de las mismas. Los conocimientos están integrados por los conceptos, nociones y representaciones que tiene el ser humano sobre el mundo que le rodea, la naturaleza, la sociedad, las demás personas y sobre sí mismo. Las habilidades constituyen el modo en que una persona desarrolla una actividad, incluye sus destrezas y saberes instrumentales, procedimentales y praxiológicos. Los valores conforman la configuración axiológica que integra intereses, aspiraciones, ideales y convicciones humanas.

Zabalza (1987) propone los siguientes criterios para la selección de los contenidos:

- **a.** Escoger los contenidos más perdurables, los más sólidos científicamente, independientemente del carácter provisional de la ciencia
- **b.** Elegir contenidos generales, transferibles, que puedan aplicarse a las diversas asignaturas y que potencien diversas aptitudes y capacidades
- **c.** Seleccionar contenidos básicos, invariantes, imprescindibles para la vida del estudiante y esenciales para aprender otros

d. Priorizar los contenidos más cercanos al estudiante desde el punto de vista geográfico, temporal, psicológico, contextual, biológico, legal y cultural

Ahora bien, no vale la pena intentar enseñar algo si el estudiante no desarrolla sus habilidades, ni educa su sentido el gusto, ni profundiza sus opiniones sobre el mundo (Bruner, 2012). Los conocimientos aprendidos no tienen sentido sin las destrezas y habilidades que permitan aplicarlos en la biopraxis cotidiana del ser humano. Sin los valores éticos y morales, sin la capacidad de valoración y de juzgar, sin una ética y una configuración estética del mundo, ¿para qué servirían las nociones y conceptos aprendidos? El contenido no debe reducirse a su dimensión conceptual, porque ésta se expande y se engrandece mediada por sus dimensiones axiológica y procedimental. El conocimiento y la habilidad por sí mismos pueden ser muy significativos por sí mismos para la formación del estudiante, pero, el placer de aprender desaparecerá si el estudiante no tiene una clara idea de que conllevan a algo importante para su vida (Bruner, 2012).

Los contenidos educativos deben ser utilizados como instrumentos formativos para la configuración de la subjetividad del estudiante, para la configuración de su personalidad y de todas sus funciones psíquicas, de ahí que no son sólo instrumentos cognitivos sino además, instrumentos afectivos, axiológicos y operativos. Es decir, no existe sólo un contenido educativo, éstos deben estructurarse según las dimensiones humanas, es por ello que existen contenidos relacionados con la configuración cognitiva-intelectual, contenidos relacionados con la dimensión afectiva-emocional y contenidos relacionados con la dimensión praxiológica. De esta manera, existen contenidos conceptuales (conocimientos), contenidos actitudinales (valores y actitudes) y contenidos procedimentales (habilidades y destrezas). De hecho, Coll (1992) propone tres tipos de contenidos: cognitivos, procedimentales y valorativos.

Contenidos conceptuales (conocimientos)

La teoría de la escuela inteligente (Perkins, 2003) nos recuerda la propuesta de reforma del conocimiento esbozada por Morín (2011), a partir de la crítica a las características del conocimiento que aprendemos, por cuanto vivimos en un mundo que privilegia los pensamientos reductor y disyuntivo. El pensamiento reductor es aquel que reduce a simple lo complejo, en vez de tener en cuenta las configuraciones y redes de relaciones conceptuales y praxiológicas que embrollan nuestro mundo. El pensamiento disyuntivo separa todo, fragmenta, divide. Es tanta la fragmentación del conocimiento científico que el aislamiento provoca dificultades insuperables si intentamos hacer agrupaciones de conocimientos globales, esenciales e invariantes, “emerge, entonces, la paradoja de un conocimiento que causa más ceguera que lucidez” (p. 81).

Este conocimiento fragmentado genera atrasos cognitivos globales. Debido a la profundidad y amplitud de la fragmentación conceptual el estudiante no es capaz de integrar los conocimientos en un sistema holístico y configurativo que le permita establecer las relaciones inmanentes entre los distintos tipos de conocimientos. Por el contrario, se apropia de unos conocimientos fraccionados y parcelados que no le permiten relacionarse con el mundo y

que entorpecen su desarrollo y su inteligencia, provocando más extravío que iluminación mental.

La reforma de la educación que propone Morín (2011) implica introducir el estudio de los problemas vitales, fundamentales y globales que se ocultan en la fragmentación disciplinar. Este autor propone el estudio de cuatro contenidos esenciales: comprensión humana, conocimiento de lo humano, enfrentamiento con la incertidumbre y era planetaria. De esta manera se introduce en el currículum un conocimiento pertinente, situado en su contexto y en la configuración conceptual con la cual se relaciona.

El conocimiento no es un insumo o materia prima que introducimos en nuestra mente o nuestro cerebro, es el resultado de la acción transformadora de la realidad, ya sea material o mentalmente. Para Piaget (1945, 1954), el conocimiento no es una copia fiel de la realidad externa, ni el producto de un despliegue de las capacidades que ya posee el sujeto, sino el resultado de la interacción entre la dotación inicial con la que nacemos los seres humanos y nuestra actividad transformadora del entorno. El conocimiento se genera a partir de una necesidad. Es un proceso adaptativo. “Ante la nueva situación, el conocimiento debe avanzar. No basta con el conocimiento anterior. Debe darse un proceso de creación, no de repetición” (Carreras, 2003, p. 13).

Los conocimientos no deben reificarse, por cuanto no son objetos que se acumulan para guardarlos en la cabeza, no son cosas que echamos en un recipiente, son configuraciones conceptuales de sentido y significado a través de las cuales el estudiante configura el mundo que le rodea, su mundo, y en este sentido “la memoria no es la recopilación de archivos sino la integración de informaciones en un futuro posible hacia donde nos proyectamos” (Meirieu, 2009, p. 77).

Contenidos procedimentales (habilidades y destrezas)

Las habilidades “representan el dominio consciente y exitoso de la actividad, en estrecha relación con los hábitos que también garantizan el dominio de la acción, pero de forma más automática” (González, Recarey & Addine, 2004, p. 71). El estudiante no debe sólo configurar conocimientos sino que debe saber aplicar los conceptos aprendidos a su biopraxis cotidiana, debe saber hacer y operar con las nociones aprendidas. El saber hacer está integrado al saber y viceversa. Cuando una saber hacer algo es porque lo sabe, y si no lo sabe hacer es porque no lo sabe, y piensa que lo sabe. A veces el estudiante expresa que sabe algo pero no lo sabe hacer. En realidad tampoco lo sabe, porque si lo supiera sabría hacerlo. Todo saber implica un saber hacer y todo saber hacer implica un saber. En este sentido, las habilidades deben desarrollarse en estrecha relación con los conocimientos, la unidad dialéctica entre ambos favorece la configuración intelectual y moral de los estudiantes. “Los conocimientos siempre existen unidos estrechamente a unas u otras acciones (habilidades). Los mismos conocimientos pueden funcionar en gran cantidad de acciones diversas” (Talízina, 1987, p. 14).

Contenidos actitudinales (valores y actitudes)

Los valores no se forman sólo a través de una asignatura sobre ética o mediante clases de moral, éstos son una configuración axiológica que se forma a partir de la reflexión que hace el estudiante sobre su condición de individuo, miembro de una sociedad y de una especie (Morín, 2001), y esa configu-

ración tríadica determina el desarrollo integral del ser humano.

Marina (2000) precisa que "el conocimiento es importante, pero son los sentimientos los que nos hacen felices o desgraciados" (p. 26). A partir de esta concepción, De Zubiría (2008a) privilegia los sentimientos sobre los conocimientos académicos, argumentando que así lo recomiendan centenares de estudios científicos acerca de qué hace felices o infelices a los seres humanos. "Felicidad aportan las relaciones con otros y consigo mismo, y la felicidad supera al conocimiento porque éste es un medio frente al verdadero propósito de la existencia humana: alcanzar la propia felicidad y la de los demás" (p. 29). Pienso que cualquier intento de excluir alguna cualidad humana y darle mayor importancia a una sobre otra, es fallido por su propia concepción determinista y reduccionista. La felicidad se genera a partir de la configuración holística de los diversos procesos humanos, la felicidad se logra desde el equilibrio, la armonía y la coherencia en la vida humana. Tan importante son los conocimientos como la propia felicidad, porque incluso el saber es un potencial poderoso para la felicidad humana. Marina no se está refiriendo a la felicidad sino a los sentimientos. A mi juicio, la felicidad se genera a partir de la configuración de los conocimientos, las habilidades y los sentimientos.

En una de sus obras, Morín (2007) nos remite a un imperativo cognitivo formulado hace ya más de tres siglos por Blaise Pascal, el cual justifica la necesita de integrar los diversos temas dentro de una asignatura e integrar diversas asignaturas: "Siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas manteniéndose por un lazo natural e insensible que liga a las más alejados y a las más diferentes, yo considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, tanto como el conocer el todo sin conocer las parte" (p. 51). Ya Simmel (2008) había formulado la misma crítica al señalar que las escuelas no guían por el camino de la vida, ubican a los estudiantes frente a una colección de sus postes y los obligan a aprender de memoria sus señalizaciones. Tradicionalmente en el aprendizaje escolarizado no experimentamos la unidad holística de la vida, nos configuramos a partir de elementos aislados, sin significado, no vemos las relaciones e interconexiones entre los diversos conceptos, nociones y problemas, y mucho menos entre éstos y los valores y destrezas. El holos se ha esfumado de los proceso de formación, sólo las partes danzan fuera de ritmo una música desarticulada del entorno y el contexto de los estudiantes.

Esta mirada metadisciplinaria es importante en la definición de los contenidos curriculares y demuestra la necesidad de integrar conocimientos, valores y habilidades en el diseño microcurricular y en cada una de las clases que desarrollemos. "La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos" (Morín, 2001, p. 16).

La fragmentación de los contenidos provoca fisuras en el resto de los componentes del proceso pedagógico, sin embargo, a pesar de que los contenidos no se estructuren de forma interdisciplinaria, una solución loable podría ser su integración desde lo didáctico, es decir, a partir de las estrategias metodológicas.

5.3 -Concepción de las estrategias metodológicas

El vocablo método deriva del latín *methodus* y del griego *methods,* que significan "seguimiento". Es el camino por el cual se llega a un determinado resultado. De esta manera, hacer algo de forma metódica implica seguir determinados pasos, según cierto orden. De ahí que el método sea considerado como la forma razonada de conducir el pensamiento con el objetivo de alcanzar un resultado determinado (Saavedra & Manuel, 2001). Desde el punto de vista de la didáctica el método puede definirse como la forma de guiar el aprendizaje para alcanzar con seguridad y eficacia los objetivos previstos (Nervi, 1986). La metodología explica el modo en que desarrollamos los contenidos de las áreas del saber. Es la forma de pensar y desarrollar el proceso de formación desde el aula de clases.

La didáctica fundada por Comenio en el siglo XVII aún es pertinente, a pesar de su concepción tradicionalista y positivista. Si bien es cierto que no existe una receta universal para la enseñanza, algunos de los postulados expuestos en su magna obra *Didáctica Magna*, tienen una vigencia extraordinaria y sería interesante acudir a ellos en el proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa.

El sistema didáctico esbozado por Comenio (2012) le asigna mayor importancia al método de enseñanza por encima de las cualidades de los profesores. La autoridad del profesor se configura a partir del empleo del método, que incluye tres momentos esenciales: autopsia o comprensión, autocracia o retención, autopraxia o práctica.

La autopsia (comprensión) consiste en la excitación de los sentidos, está encaminada a estimular en primer lugar el proceso intuitivo de observación de todo lo que rodea al estudiante y en segundo lugar contemplar las partes después. Si no hay objetos entonces el profesor puede presentar imágenes a los estudiantes. La autocracia (retención) es el proceso cognitivo e intelectual que se genera a partir de la comprensión del contenido de enseñanza, y consiste en memorizar lo aprendido para conservarlo y poder utilizarlo en otros momentos. La autopraxia (práctica) es la aplicación del conocimiento aprendido y memorizado.

"Los pasos del método se corresponden con distintos procesos cognitivos del aprender. Primero los sentidos, después la memoria y la imaginación, enseguida la razón y por último el juicio y la voluntad" (Civarolo, 2011, p. 72). Es extraño y curioso que 300 años más tarde, Perkins (2003) afirmara que existen tres metas indiscutibles de la educación: la comprensión del conocimiento, la retención del conocimiento y el uso activo del conocimiento. Si se aprecia alguna similitud con la descripción de Comenio, ¿es pura coincidencia? ¡Tanta coincidencia no puede ser casualidad!

Siempre que hablemos del método de enseñanza y de las estrategias pedagógicas, debemos hacer obligada referencia a Comenio (2012), quien consideraba que la selección del método de enseñanza es una de las principales decisiones que debe tomar el profesor, que define su modo de actuación y da cuenta de sus competencias didácticas. En efecto, para favorecer las condiciones del aprendizaje, el profesor debe subordinar a éste la elección de su método de enseñanza. Ahora bien, "no existe un método o una estrategia que en sí mismo sea superior a cualquier otro; cualquier método, cualquier

estrategia, puede ser pertinente para una situación específica" (Díaz-Barriga, 2009, p. 86). La selección de uno u otro método de enseñanza depende del modelo de estudiante que se pretenda formar, es decir, las intenciones formativas, las características del contenido del área que se enseña, el estilo pedagógico del profesor y de los estudiantes, el ritmo de aprendizaje, el nivel educativo en el que se desempeña el profesor, la cantidad de estudiantes en el salón de clases, el diagnóstico y caracterización psicopedagógica que se tenga de ellos y las condiciones generales del aula, entre otras condiciones no menos importantes.

A lo anterior debe sumarse el hecho de que no existen dos asignaturas iguales, ni dos profesores iguales, ni dos estudiantes iguales, ni dos grupos escolares iguales. No existen dos profesores que enseñen de la misma manera, cada profesor tiene su estilo de enseñanza, su ritmo y formas de enseñar, que configuran su modo de actuación pedagógica. Igualmente, no existen dos estudiantes que aprendan de la misma manera, cada estudiante tiene su estilo de aprender y su ritmo. La enseñanza debe estar orientada a estas particularidades del aprender de cada estudiante, independientemente de que se tengan en cuenta también las teorías que han proliferado a lo largo de la historia de la educación, por cuanto éstas no garantizan la calidad de la enseñanza.

Por ejemplo, Freinet (2014) leyó a Pestalozzi, a Rousseau y a Montaigne. Con todos estos autores se sentía plenamente identificado. Incluso en el año 1923 participó en el Congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación, el cual congregó a los más eminentes pedagogos de aquella época: Claparéde, Bovet, Ferriére. Sin embargo, cuando estuvo solo de nuevo en su salón de clase se sintió desesperado: "ninguna de las teorías leídas y estudiadas podría trasladarse a mi escuela" (p. 12), afirmó.

Es por ello que este epígrafe no está dedicado a proponer métodos, no es la idea adoctrinar a los profesores con una propuesta pedagógica absoluta y mucho menos obligarlos a aplicar un listado de métodos y estrategias descritos. La intención aquí es declarar unas ideas generales que no sean una camisa de fuerza sino que sirvan de acicate para que los profesores hagan innovaciones educativas y diseñen sus propias propuestas didácticas, adaptadas a su realidad educativa y sociocultural, y contextualizadas al entorno curricular de su institución educativa. No obstante, se hará referencia a una gran diversidad de métodos, pero sólo con la intención de ilustrar la amplia variedad existente.

Coll (1994) ubica el problema de la metodología de la enseñanza en la pregunta ¿cómo enseñar? Para Meirieu (2009) el método es un término que hace referencia a "un conjunto de medios puestos en práctica para llevar a cabo un aprendizaje: uno o varios dispositivos, un tratamiento individual o interactivo de éstos, unos materiales y unos instrumentos, un procedimiento, un cierto grado de direccionalidad (directividad)" (p. 223). En cambio, el procedimiento son los "elementos de una estrategia de aprendizaje que han sido valorados como eficaces dentro de una determinada situación y que pueden ser reproducidos en una situación del mismo tipo" (Meirieu, 2009, p. 225).

Este componente está estrechamente relacionado con el contenido y con las intenciones formativas, creando una configuración tríadica. El método es la configuración didáctica más dinámica del proceso de formación. Este in-

tenta dar respuesta a las preguntas ¿cómo desarrollar el proceso formativo?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprender? Está integrado por un sistema de acciones de profesores y estudiantes, las cuales constituyen las vías, los caminos y modos de organizar las actividades cognoscitivas, praxiológicas y valorativas de los estudiantes y regulan la relación dinámica entre los profesores y estudiantes, encaminada al cumplimiento de los objetivos.

El método es la vía, la forma, el modo concreto de llevar a cabo una acción de enseñanza y aprendizaje: una explicación-ilustración en clase, una mesa redonda, un debate, un panel, un taller, un trabajo grupal, una investigación de aula, etc. No es lo mismo desarrollar una clase de manera autoritaria que hacerlo en forma democrática, no es lo mismo que el profesor actúe de manera ingenua o dogmática que hacerlo en forma crítica y reflexiva.

En ocasiones se utilizan de manera indistinta los términos método de enseñanza-aprendizaje y estrategias didácticas. De Zubiría (2011) señala que las estrategias didácticas a desarrollar en la clase están determinadas por el tipo de relación que se establece entre el profesor, los estudiantes y el contenido en el proceso de formación. A lo lardo de la historia de la Didáctica, los diversos autores han descrito diferentes métodos de enseñanza, agrupados según diversos criterios. Not (2013) afirma que los métodos autoestructurantes (métodos activos de la escuela nueva) son métodos de aprendizaje por descubrimiento e invención. Para hacer esta afirmación se sustenta en la idea rousseauniana de que el estudiante no debe aprender lo que el profesor le comunica sino lo que el devele, comprenda e invente por sí mismo. Este autor considera que algunos de estos métodos se refieren a un proceso de descubrimiento mediante la observación, otros se basan en la experiencia adaptativa con fines de invención, y se siente tentado a clasificarlos en métodos de adquisición y métodos de producción, o métodos de impresión y métodos de expresión, de manera respectiva. Por otro lado, algunos de éstos métodos de la escuela activa priorizan la acción individual del estudiante y otros se enfocan más en la dinámica colectiva. Al entrecruzar estos criterios, se obtienen cinco variantes didácticas o tipos metodológicos que caracterizan los métodos autoestructurantes de la escuela nueva o activa:

1. La observación individual en función del descubrimiento (Montessori)
2. La observación grupal en función del descubrimiento (Cousinet)
3. El descubrimiento basado en la actividad individual y colectiva (Decroly)
4. La experiencia individual de adaptación al mundo como base para la invención (Claparède y Dewey)
5. La experiencia colectiva de adaptación al mundo como base para la invención (Freinet)

Por otro lado, la clasificación de los métodos de enseñanza presentada por Carreras (2003) toma como punto de partida el nivel de implicación del profesor y del estudiante en la dirección del proceso de aprendizaje desarrollado. Este autor entiende esta dirección del aprendizaje como “la secuencia de pasos que se suceden en el estudiante desde dentro y que pueden estar dirigidos por una de las partes, o por ambas, de forma simultánea” (p. 75).

Nótese que carrera habla de nivel de implicación en el proceso y no de nivel de actividad. Cuando el profesor asume en exclusiva la dirección del proceso de aprendizaje, sin que intervenga el estudiante, se trata de un método magistral, en cambio cuando el estudiante interviene en la dirección del proceso formativo, se trata de un método activo.

González, Recarey & Addine (2004) enumeran una serie de procedimientos y técnicas que complementan los métodos y se convierten en estrategias para el accionar didáctico tanto del profesor como de los estudiantes: mapas conceptuales, resúmenes, analogías, detección de ideas claves o focalización, tecnologías del texto, elaboración verbal o imaginativa, elaboración de medios gráficos, preinterrogantes y preguntas intercaladas. Estos procedimientos están encaminados a activar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que éstos asuman un rol protagónico. “Las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante. En este sentido deben reivindicar el papel activo tanto de la mediación como del estudiante” (De Zubiría, 2011, p. 230). Ahora bien, la configuración didáctica y metodológica es un proceso mucho más complejo que una simple derivación de técnicas y procedimientos a partir de una determinada teoría del aprendizaje o modelo pedagógico. Este proceso debe dar cuenta de otros factores del proceso social que se materializan en la institución educativa y que definen de manera explícita o tácita el modelo de sociedad y escuela que se pretende construir (Furlán, 1983).

En el INEM de Cartagena se proponen las siguientes estrategias pedagógicas: portafolio, exposiciones, lecturas comprensivas, mapas conceptuales, proyecto prensa-escuela, proyectos de cada área, proyectos de aula y técnicas grupales de comunicación. Por otro lado, la pedagogía conceptual delimita dos abordajes metodológicos antagónicos: los métodos informativos o normativos y los métodos constructivos. Los primeros se focalizan en la transmisión de contenidos y los métodos constructivos están orientados a promover los instrumentos conceptuales (De Zubiría & De Zubiría, 2002). La concepción evolutiva de estos autores los lleva a afirmar que la discusión centenaria acerca de cuál es el mejor método pedagógico, es una discusión mal contestada porque ha sido mal formulada. Para ellos no existe el método omnipotente, no existe sólo un método, ya que deben existir tantos métodos como periodos evolutivos existen. En consecuencia, el método educativo debe adaptarse a las particularidades cognitivas, valorativas y psicomotrices del niño en cada una de las etapas psicológicas de su desarrollo evolutivo.

Simmel (2008) considera que todos los métodos y principios inductivo, deductivo, dogmático, heurístico y estadios formales, círculos concéntricos son abstracciones esquemáticas y dogmáticas con las cuales un profesor creativo no puede comenzar nada. Cada profesor tiene su propio método, el profesor es un método. Sin embargo, para optimizar su propio método el profesor debería conocer la amplia gama de métodos descritos por los didactas. “Un mal método y sistema de enseñanza, practicado por un buen pedagogo, es siempre mucho mejor que los principios y contenidos de enseñanza objetivos más excelsos, que utiliza un mal pedagogo” (p. 22). Un método de enseñanza efectivo es dejar que la mente del estudiante vuele libremente en el juego espontáneo y en las actividades heurísticas que el profesor diseña. Para ello no hay que exigir disciplina a los estudiantes, no hay que obligarlos

a que se sienten estáticos a escuchar al profesor durante una o dos horas, basta con enfrentarlos a una situación problémica novedosa que provoque el deseo de aprender, la curiosidad, el asombro y el entusiasmo. Y esto no es nuevo en la historia de la educación. Jules Ferry, en un discurso pronunciado el 2 de abril de 1880 afirmaba:

> Los métodos nuevos que tanto se han fomentado tienden a difundirse, y a triunfar: estos métodos ya no consisten solamente en dictar la regla al niño como si de un mandamiento se tratara, sino en hacer que él mismo la encuentre. Ante todo pretenden estimular y despertar la espontaneidad del niño, para supervisar y dirigir su desarrollo normal, en lugar de confinarlo a reglas preestablecidas que no comprende en absoluto. (Citado por Meirieu, 2011, p. 58)

El mejor método es aquel que provoca que el estudiante siempre esté haciendo algo. Larrauri (2012) comenta que Roland Barthes identificó tres formas de enseñar: la explicación del contenido, la demostración de la actividad práctica y el contagio del deseo. A esta tercera modalidad la denominó "maternaje". Este no es más que "el modo en el que una madre enseña a un niño a caminar: ni se lo explica (comunicación), ni se lo demuestra (práctica), sino que lo anima a moverse hacia ella" (p. 82).

El profesor debe orientar la motivación del estudiante y entusiasmarlo para que éste desee aprender. Luego enfrentarlo a situaciones problémicas de aprendizaje que activen su curiosidad e intelecto, y por último, en caso de que el estudiante no descubra el conocimiento, presentar y comunicar los contenidos previamente diseñados. El profesor sólo debe transmitir el conocimiento cuando, una vez agotadas todas las actividades de aprendizaje previstas, percibe que el estudiante aún no configura los conceptos requeridos.

"No existe ninguna técnica que los profesores puedan emplear para contagiar el deseo de aprender. Por eso, los profesores capaces de hacerlo no son a menudo aquellos que siguen este o aquel método pedagógico" (Larrauri, 2012, p. 83). Es más, Dewey (2004) no propone ningún método pedagógico, sólo pensar es el método. Este autor considera que no es necesario tener una alta formación pedagógica para ser un buen profesor. Incluso señala que "los profesores que nos han dejado huella, aquellos que recordamos como los que de verdad nos introdujeron en el mundo y nos enseñaron cosas difíciles de olvidar, violaban abiertamente muchas de las así consideradas reglas de la pedagogía" (Larrauri, 2012, p. 83). Sin embargo, Carreras (2003), en su análisis sobre cómo aprendemos los seres humanos, expresa que para aprender de forma eficaz se requieren cuatro capacidades relacionadas entre sí: crear conceptos e integrar las observaciones en teorías sólidas, armónicas y coherentes, emplear las teorías para tomar decisiones y solucionar problemas, involucrarse totalmente, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas, reflexionar sobre esas experiencias y para observarlas desde diversas perspectivas. Estas capacidades sugieren una secuencia que podría conformar un método pedagógico.

Como se aprecia, existe una estrecha relación entre la experiencia de búsqueda del conocimiento y el método como vía o camino para conocer. Ahora bien, ¿es el método el que permite vivenciar la experiencia cognitiva?, ¿o es la experiencia del acto de conocer la que permite descubrir un método?

Zambrano (1989) advierte la particularidad del método en su relación con la experiencia. El método no guía la experiencia, no es anterior a ella, no la precede, más bien el método emerge durante la experiencia y aparece al final, no al inicio.

> La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Más esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Más ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad. (p. 133)

Desde esa particular mirada el método pedagógico es útil como vía o camino para aprender, pero es también aprendizaje, es medio y es fin, causa y consecuencia, inicio y llegada. El método es el proceso mediante el cual conocemos el conocimiento, no es sólo una estrategia pedagógica que genera el profesor sino también una herramienta emergente de sus propias estrategias utilizadas en el acto de enseñar. El método pedagógico nos ayuda a conocer y es también conocimiento. "El método tiene dos niveles que se articulan y retroalimentan: por un lado facilita el desarrollo de estrategias para el conocimiento, por el otro facilita el desarrollo de las estrategias para la acción" (Morín, Ciurana & Motta, 2003, p. 35).

Según Dewey (2004), los métodos tradicionales de enseñanza generan una pasividad en los estudiantes que les impide desarrollar procesos de indagación, búsqueda, análisis, reflexión y solución de problemas. Los estudiantes se convierten en receptores pasivos y se limitan sus capacidades críticas, la imaginación, la creatividad y la originalidad en el aprendizaje. El método de enseñanza debe impedir que el estudiante se limite a escuchar y esto se logra si activa en el estudiante su capacidad de descubrir, buscar, reflexionar, cuestionar, problematizar. De todo ello se desprende que para que la experiencia genere crecimiento y desarrollo humano debe estar orientada. Por eso, como dice Dewey, la educación es intencional. También el pedagogo ruso A.S. Makarenko (1888-1939) resalta la importancia de la colectividad, del grupo, en la educación del individuo. Este enfoque abre las puertas a los métodos activos de enseñanza, mediante los cuales el aprendizaje se realiza interaccionando con los demás, de adentro hacia afuera y no de afuera hacia adentro, exactamente lo contrario a las metodologías tradicionales.

Sin lugar a dudas, Paulo Freire creó un método de enseñanza y alfabetización que no comulga con la pedagogía tradicional, no es un método repetitivo, reproductivo, que exige al educando pensar las palabras a partir de la lógica del discurso teórico y abstracto del profesor, no es un método para aprender repitiendo las palabras, es un método en el que el estudiante reconfigura de manera crítica las palabras de su cotidianidad, con el fin de que sepa y pueda decir su palabra en la oportunidad debida (Fiori, 2012).

El Método de Concienciación de Paulo Freire no es un método de enseñanza sino de aprendizaje, a partir del cual el ser humano aprende a emancipar-

se, aprende a hacer efectiva y ejercer su libertad. La pedagogía del oprimido es el método a través del cual los dominados luchan para decir su palabra, para lo cual deben aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás (Fiori, 2012), de ahí que la liberación sea considerada un parto doloroso. "El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que en última instancia es la liberación de todos" (Freire, 2012a, p. 37).

Como es conocido, Freire (2012a) hace una fuerte crítica a la educación tradicional que él denominó educación bancaria. Es aquella educación en la que se utiliza un método narrativo, expositivo, el profesor como sujeto explica, y los estudiantes memorizan mecánicamente el contenido de la asignatura. Los estudiantes son vasijas, recipientes que el profesor llena de información y datos. En esta educación bancaria se considera que un profesor es bueno mientras más deposite en sus estudiantes, y éstos son buenos mientras más dóciles sean y se dejen llenar de datos y conceptos abstractos. "De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita" (p. 62).

En este método bancario el profesor habla y los estudiantes escuchan, el profesor sabe y los estudiantes no saben, el profesor es un sabio, un erudito, y los estudiantes son ignorantes, el profesor manda y ordena, los estudiantes obedecen y ejecutan, el profesor es un sujeto y los estudiantes son objeto. En fin, el profesor es un opresor y los estudiantes son los oprimidos. Esta realidad descrita anteriormente cada vez es más concientizada por los profesores. Por ejemplo, en el Liceo Celedón (Santa Marta).

Es necesario utilizar el método socrático en la escuela, esto no es difícil, es sencillo, más fácil de lo que pensamos, porque no se requieren recursos para lograrlo, sólo la pasión, el deseo e interés del profesor, su voluntad de estimular y potenciar el pensamiento crítico en sus estudiantes, ensanchar la mente de éstos y respetar sus procesos neuropsicológicos. Estas condiciones son necesarias para formar un ser humano talentoso y amoroso, un ciudadano universal, digno representante de una sociedad democrática, sin embargo, en nuestro país, los ideales e intenciones formativas distan mucho de estas pretensiones. "Las naciones democráticas de distintas partes del mundo le están restando valor e importancia a ciertas aptitudes y capacidades indispensables para conservar la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia" (Nussbaum, 2013, p. 111).

Todo lo que queramos lograr con nuestros estudiantes lo podemos lograr, no hay ningún secreto para la formación humana ni ninguna receta o varita mágica transformadora. Si queremos niños talentosos y amorosos, inteligentes y capaces, competentes, que se respeten a sí mismos y a los demás, éticos y responsables, colaboradores, solidarios, pacíficos, sensibles, amables, afectuosos y bondadosos, lo podemos lograr, ¿cómo?, viviendo de esa manera, no hay otra forma, porque la educación es un proceso de transformación en la convivencia y no existe un método omnipotente y poderoso para la formación humana, el método es la propia vida, el vivir y convivir armónico, reflexivo, crítico y coherente. La efectividad en el uso de los métodos de enseñanza es muy relativa, lo que sí es necesario es complementar el método con los recursos didácticos pertinentes y adecuados.

5.4 -Características de los recursos didácticos

De Zubiría (2011) destaca que los recursos didácticos fueron creados a fines del siglo XIX, sin embargo las escuelas no le asignaron importancia sino hasta iniciado el siglo XX, a excepción de algunas experiencias aisladas, como las de Itard y Fróbel.

González, Recarey y Addine (2004) definen los recursos didácticos como aquellos componentes del proceso pedagógico que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, por cuanto el "cómo" y el "con qué" enseñar y aprender, son inseparables. A los recursos didácticos también se les conoce como medios de enseñanza, "son los objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, de una manera más eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir las habilidades, desarrollar los valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema" (Álvarez & González, 2003, p. 62). En ocasiones los recursos didácticos pueden ser considerados como un método, como es el caso del libro de texto.

Durante el desarrollo del proyecto MODEPED, en no pocas ocasiones los profesores de las instituciones objeto de estudio se referían a los libros de texto publicados por las editoriales que comercializan libros escolares, como si estos recursos didácticos fuesen ellos en sí mismos un fin y no un medio para alcanzar una intencionalidad formativa. Los profesores son esclavos del libro de texto, siguen a ciegas sus pautas, sin reflexión pedagógica y didáctica, las diversas unidades del texto configuran la senda que transitan el profesor en su proceso de enseñar y el estudiante en su proceso de aprender. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se reducen a los ejercicios que plantea el libro de texto. Estos se convierten en los guías y orientadores del proceso formativo, ocupando el lugar del profesor, desempeñando su rol y desplazando al profesor a un simple papel de seguidor de las instrucciones del texto.

Lo anterior me recuerda la reflexión crítica que hace Bourdieu (2011) a los libros modernos de enseñanza científica, en los que la ciencia se esboza y describe en relación con una teoría de conjunto, siendo muy difícil saltar capítulos, dado el evidente carácter orgánico del libro, el cual ni permite hablar al sentido común y mucho menos atiende las preguntas de los estudiantes, por cuanto éstos son reemplazados por un inflexible, riguroso e insensible aviso: "¡Atención, estudiante! El libro plantea sus propias preguntas. El libro manda" (p. 348). Aquí se aprecia la nostalgia de Bourdieu por los libros del siglo XVIII, en los cuales, según este propio autor, se advierte que están configurados según la dinámica de la vida diaria, "el autor conversa con su lector como un conferencista de salón" (p. 348).

Sin lugar a dudas, el libro de texto constituye un valiosísimo recurso de enseñanza y aprendizaje, pero éste no puede ser convertido en un fin en sí mismo, sino en un medio didáctico, no es el punto de partida del proceso formativo sino en el punto de llegada. Por ejemplo, Finkel (2008) señala que los estudiantes pueden reunirse en el salón de clases para debatir de manera colectiva un libro que han leído y de esta manera pueden ayudarse entre sí para comprender el tema tratado en dicho libro, indagando juntos su significado. Así, el libro se convierte en un recurso educativo valioso que estimu-

la la creatividad de los estudiantes y su capacidad de indagar, descubrir y configurar nuevos conocimientos, pero no es el sustituto del profesor ni del propio intelecto y capacidad de pensar, analizar y reflexionar del estudiante, es el detonador del proceso de aprendizaje auténtico y desarrollador.

Un recurso didáctico será pertinente y eficaz en dependencia de la intención formativa, los contenidos y el método a emplear. De hecho, los recursos más sofisticados no son siempre los más adecuados (Sarramona, 2008). Es cierto que el tratamiento metodológico de los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas en sí necesitan de soportes materiales y didácticos que las dinamicen, pero éstos no constituyen una finalidad en sí mismos, no son un logro a alcanzar, sino un medio que aporta y soporta la dinámica del proceso formativo y de ellos también depende, entre otros factores y componentes, el enfoque de la evaluación educativa.

5.5 -Enfoque de la evaluación educativa

Stufflebeam & Shinkfield (1995) señalan que la evaluación sistemática emerge en la década del treinta, por cuanto en esos años no existía un movimiento reconocible, a pesar de que no era desconocida. Su sistematización comienza con Tyler (1986), aunque antes se encuentran referencias y experiencias evaluativas aisladas y específicas de determinadas disciplinas, como por ejemplo en la psicología el uso de test psicométricos, que fueron el cimiento de las pruebas objetivas y de escala. Colás (2000) destaca que en esta época la evaluación es relacionada con la medición, a partir de la influencia que ejerció en la educación el desarrollo de los test y de la estadística. Hoy sabemos que evaluar no es medir. La medición sólo aporta datos e informaciones, y la evaluación aporta comprensiones, argumentos, interpretaciones y valoraciones. Cuando hacemos un examen no estamos evaluando, estamos midiendo. Evaluar es analizar el proceso de aprendizaje que lleva a cabo el estudiante, interpretar y emitir juicios de valor sobre dicho proceso, incluyendo los resultados del examen.

> No sabemos, ni sabremos nunca, cómo medir el grado de conocimientos o de comprensión de otra persona. Y está claro que no podremos hacerlo formulándole preguntas. Todo lo que llegamos a averiguar es lo que no sabe, que es en cualquier caso para lo que sirven nuestras pruebas y "tests", que funcionan como trampas en las que deben caer los estudiantes. (Holt, 1982, p. 37)

La evaluación es considerada por Álvarez de Zayas (1997) como un "proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso" (p. 78). La evaluación es un proceso socialmente necesario, es inmanente a la sociedad e inherente al ser humano, quien realiza su valoración reflejando en su conciencia el sentido y significado que tienen para él los objetos, fenómenos, procesos y personas con las que interactúa. De ahí que la evaluación sea considerada como un proceso de legitimación cultural, que se ha configurado como un mecanismo de justificación en sí mismo del progreso social.

> Evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado. Por ello en toda evaluación se requiere determinar los fines e intenciones que buscamos, delimitar los criterios que usaremos al establecer las comparaciones y recoger la información para garantizar que el juicio emitido corresponda a la realidad. (De Zubiría, 2011, p. 61)

Evaluar es valorar, significa asignarle valor a algo, no quitarle valor. Cuando evaluamos debemos darle valor al proceso de aprendizaje de los estudiantes, concentrarnos en sus avances, en sus logros, no en sus desaciertos y errores, aunque estos van a aparecer y tienen un valor didáctico extraordinario, pero la finalidad de la evaluación no es buscar las fallas de los estudiantes sino sus tinos, lo cual nos permitirá interpretar su proceso. Evaluamos para comprender.

Toda evaluación es un diagnóstico que permite toma de decisiones en correspondencia con los resultados del mismo. Ahora bien, la comprobación de los resultados del proceso de aprendizaje permite evaluar si hemos alcanzado los objetivos que nos hemos propuesto, todos, profesores y estudiantes, y no sólo los estudiantes. A veces se piensa que la evaluación sólo cuestiona el desempeño de los estudiantes, pero este proceso debe preguntarse también por el rol de los profesores. La evaluación no debe hacerse sólo al final del proceso, incluso no es un momento concreto del proceso educativo, no es un acto específico, sino un elemento inmanente a todo el proceso. Vega (2004) refiere que durante mucho tiempo se ha considerado a la evaluación sólo como el medio a través del cual la institución educativa, en general, y el profesor, en particular, ejercen su función de poder, control y dominio sobre los estudiantes, al calificarlos y decidir el rumbo posterior que tomará éste en lo relacionado su vida escolar. Lamentablemente, este criterio tan estrecho y limitado acerca de la evaluación incide no sólo sobre el futuro escolar del estudiante sino que, en muchas ocasiones, puede llegar a decidir el rumbo total de la vida de un ser humano. Casi siempre evaluamos a la persona del estudiante y no su desempeño, evaluamos para castigar y no para mejorar el desempeño de los sujetos. Debemos evaluar para que los estudiantes aprendan. La evaluación debe ser formativa.

Comprendiendo al ser humano como un ser que ama, piensa y actúa (Wallon, 1984), el proceso de evaluación no debe desarrollarse al margen de las dimensiones valorativa, cognoscitiva y praxiológica, es por ello que proponemos que la evaluación se enfoque en las tres configuraciones que caracterizan la formación y el desarrollo humano integral: la afectiva-emocional, la cognitiva-intelectual y la instrumental; por tanto, pudiéramos referirnos a tres tipos de evaluación: axiológica, cognoscitiva y procedimental, es decir, la evaluación del ser, el saber y el hacer cotidiano de los estudiantes.

Por ejemplo, es antipedagógico que el profesor haga una evaluación en la que expresa la primera mitad de una oración y solicita al estudiante que culmine la frase, como respuesta a la primera parte de la oración. Toda evaluación, y toda pregunta, que formule el profesor deben estimular el pensamiento del estudiante. Las respuestas de los estudiantes deben ser el resultado de una estimulación cognitiva e intelectual, deben ser consecuencia de su autodeterminación y de su esfuerzo mental. La pregunta debe ser una

interpelación por parte del profesor y "en los trabajos de evaluación se trata de qué sabe el estudiante; y apenas en segunda instancia, de lo que él no sabe" (Simmel, 2008, p. 104).

En ocasiones el proceso de evaluación sobre el aprendizaje realizado por parte de los estudiantes tiene mejores resultados cuando se aplica sustentado en la observación por parte de los profesores de los comportamientos individuales y sociales relevantes de los estudiantes y no se efectúan exámenes, ni se asignan calificaciones cuantitativas (Dewey, 2004). La pedagogía del siglo XXI promueve una evaluación democrática, dialógica y participativa. La configuración de sentido y significado en los procesos de aprendizaje implica la promoción de relaciones más democráticas en el aula. De esta manera la calificación (que no es lo mismo que evaluación) debe ser cada vez más participativa. Los estudiantes deben participar en el diseño y desarrollo del proceso evaluativo, para que configuren la idea de que el aprendizaje es ante todo un fenómeno compartido (Herrera, 2013). Esta evaluación dialogada (la coevaluación) debe combinarse con la heteroevaluación, actos que amortiguan el impacto de la evaluación tradicional, asociada al autoritarismo del profesor.

Tradicionalmente los autores se han referido a dos tipos de evaluación: la sumativa y la formativa. La evaluación sumativa permite valorar si los estudiantes promueven o no al siguiente nivel educativo. La evaluación formativa le permite al profesor introducir modificaciones en las estrategias didácticas (Gallego, 1989). La evaluación en este tercer milenio debe ser formativa y promover el aprendizaje de los estudiantes. No sólo debe analizarse como un momento final para el control de lo aprendido, sino como un momento inicial y permanente que estimula e incita el deseo de aprender.

Para que la evaluación sea formativa y promueva el aprendizaje, los profesores no pueden tomarla como un mecanismo de dominación y control. Los profesores deben partir de una actitud abierta (Farjat, 1998). El estudiante debe percibir que el profesor es transparente y que no está utilizando la evaluación para sancionarlos. De esta manera el estudiante asumirá una actitud positiva hacia ésta. En definitiva, lo más importante no es la nota o calificación sino el aprendizaje. Si el profesor utiliza la evaluación como un mecanismo amenazador, entonces el estudiante le hará rechazo a la misma y la considerará como su principal verdugo.

Basándonos en la teoría de los intereses cognoscitivos de Habermas (1968), podemos identificar tres tipos de evaluación: explicativa, comprensiva y crítica. La evaluación explicativa es una acción instrumental de carácter cuantitativo, con énfasis técnico y administrativo. La evaluación comprensiva tiene un carácter cualitativo, cultural, histórico, social y comunicativo, y la evaluación crítica es emancipatoria, se encamina a la mejora, al cambio y a la transformación. Santos (1993) considera que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En cambio la evaluación como acción técnica instrumental expresa una visión de racionalidad técnico-administrativa que tiene una mirada restringida, burocrática, autocrática y falsamente neutral (Riveros, 1999).

En ocasiones se habla de evaluación del resultado y evaluación de proceso. También se habla de una evaluación integral u holística. La práctica evaluativa tradicional es restringida, se concentra en el resultado y soslaya el proceso, fragmenta los contenidos e incluso al sujeto. Es necesaria una

evaluación más global, integradora y holística, que reconozca el carácter integrador, sinérgico y totalizante del proceso pedagógico. "La evaluación integral por procesos es aquélla que busca una valoración cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e intersubjetiva; analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso" (Estévez, 1997, p. 45). La evaluación integral por procesos es holística por cuanto tiene en cuenta la totalidad del proceso e intenta analizarlo, comprenderlo y armonizarlo en sus subprocesos, momentos y eventos dinámicos interactivos.

La práctica evaluativa de los profesores está más relacionada con sus creencias que con las acciones concertadas que respondan a qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde y quién evalúa, de ahí que no responda a los principios de la formación (Escorcia, Figueroa & Gutiérrez, 2008). En ocasiones en las instituciones educativas se utilizan indicadores de logro o de desempeño para formular o evaluar las competencias de los estudiantes. El indicador es un "comportamiento observable a partir del cual podemos inferir el alcance de un objetivo o el dominio de una capacidad" (Meirieu, 2009, p. 220), por eso decimos que la competencia es interna y a la vez es externa. Es interna en tanto capacidad o configuración neuropsicológica (y en este sentido no se puede observar), y es externa porque se expresa en el desempeño humano, que es el plano donde podemos observarla y afirmar que el estudiante es competente. Sin embargo no es posible deducir los indicadores a partir de la capacidad del estudiante o del objetivo formulado y éstos no pueden expresarse en términos de una suma de indicadores que permitirían inferir su existencia (Meirieu, 2009), es por ello que la formulación de indicadores de desempeño siempre es una actividad artística de diseño, una acción subjetiva del profesor, de ahí que el acto de "elección de los indicadores y su pertinencia son siempre cuestionables" (Meirieu, 2009, p. 221). Sin lugar a dudas, es una formulación didáctica y aproximativa, nunca será exacta, es un modelo operativo y microcurricular que diseña el profesor para lograr un acercamiento al desempeño del estudiante. Esta modelación no es la realidad educativa, el mapa no es el territorio, parafraseando al filósofo norteamericano Alfred Korzybski.

Es muy difícil desarrollar procesos evaluativos utilizando criterios externos definidos sólo por el profesor. Desde esta mirada, la autoevaluación se convierte en una opción válida para darles participación a los estudiantes en el proceso formativo. Son ellos quienes deben expresar cómo se sienten en el proceso, qué tanto han avanzado, qué dificultades tienen para aprender y qué modificaciones sugieren a las actividades de formación propuestas por el profesor, "no tendría sentido defender un aprendizaje autoiniciado, autodirigido, autodeterminado si, al mismo tiempo, no se defendería la autoevaluación y la autocrítica respecto a él" (Palacios, 1978, p. 223).

Por otro lado, cada vez somos más los educadores e investigadores convencidos que reconocemos el hecho de que los exámenes convencionales y tradicionales de selección múltiple con única o múltiples respuestas no son útiles para la enseñanza ni para comprobar el grado de aprendizaje de los estudiantes. "Tales pruebas y exámenes conducen a maestros y estudiantes a un estilo mecánico de educación, que si bien sirve para memorizar los conocimientos, es inoperante para desarrollar la comprensión o usar activamen-

te lo aprendido" (Perkins, 2003, p. 27). Si esto es así y estamos convencidos de ello, ¿por qué entonces los seguimos utilizando?

Nussbaum (2013) cita a Obama, quien afirma que se deben elaborar exámenes que sirvan para evaluar si los estudiantes "poseen la aptitudes necesarias para el siglo XXI, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de iniciativa y la creatividad" (p. 182), porque las pruebas de selección múltiple con única respuesta y las pruebas de selección múltiple con múltiples respuestas no permiten evaluar las capacidades que requiere este tercer milenio: imaginación narrativa, pensamiento crítico y ciudadanía universal. Este tipo de prueba estandarizada tampoco permite valorar la verdadera capacidad y talento de los estudiantes por cuanto a todos se les pregunta lo mismo. Albert Einstein solía decir que todos los seres humanos somos genios pero si juzgamos a un pez por su habilidad de trepar a un árbol, pasará el resto de su vida creyendo que es un idiota. La evaluación debe tener un enfoque personalizado.

El estudiante no debe prepararse para un examen sino para la vida. Las actividades evaluativas deben enriquecer el intelecto y la afectividad humana, y establecer una relación entre la vida escolar y la vida cotidiana (Nussbaum, 2013), y para ello no se debe evaluar de manera cuantitativa sino cualitativa y descriptiva, una evaluación que oriente su proceso de aprendizaje y no sólo esté encaminada a ofrecer una nota. Evaluar no es calificar, evaluar es valorar, evaluar es comprender. La evaluación es un proceso hermenéutico e intersubjetivo en el que tanto el profesor como el estudiante se esfuerzan en comprender al otro.

> La evaluación por notas, que especula sobre el orgullo, no permite surgir, a propósito, este momento gozoso de toda creación. Ésta construye entre sujeto y objeto el puente del egoísmo, pone al estudiante desde ese instante en una oposición artificial hacia el objeto. En lugar del verdadero interés, uno cuida uno artificial, el orgullo. Con ello se desplaza el punto ético central fuera de la obra. El juicio extraño es lo más importante para el estudiante. Él trabaja por él. La evaluación por notas lo posiciona como competidor en la línea de sus camaradas. Su impulso de honor observa con envidiosa mirada, continuamente, a éste o aquel compañero, frente al cual debe mejorar, o de manera arrogante al que ha superado. (Simmel, 2008, p. 172)

Si los estudiantes se preparan para los exámenes sólo porque quieren sacar buenas notas o ser los mejores del aula de clase, con seguridad no les irá tan bien como si estudiasen porque tienen interés. Si ellos se motivan por el aprendizaje y no sólo por las calificaciones, resolverán problemas con más efectividad, analizarán mejor, razonarán con mayor habilidad mental y se plantearán cada vez más y mejores retos.

La evaluación tiene una intencionalidad formativa, su finalidad no es calificar. Lo importante no es qué nota se obtuvo o cuánto se sacó sino qué se logró y cuánto se aprendió (Estévez, 1997). El propósito de la evaluación no es identificar a los estudiantes que tuvieron éxito y a los que fracasaron, sino orientar su aprendizaje.

La mayoría de los profesores identifican y confunden evaluar con calificar, y reducen la evaluación a una cuantificación del saber. No es lo mismo evaluar que calificar. La evaluación está relacionada con el análisis y la interpretación de datos e información, y la calificación consiste en asignar números o letras al resultado del estudiante, catalogándolo de mejor o peor según una escala previamente establecida. Pero en realidad las calificaciones nos dicen muy poco del aprendizaje de los estudiantes. Evaluar es valorar y comprender. Calificar es excluir y cuestionar.

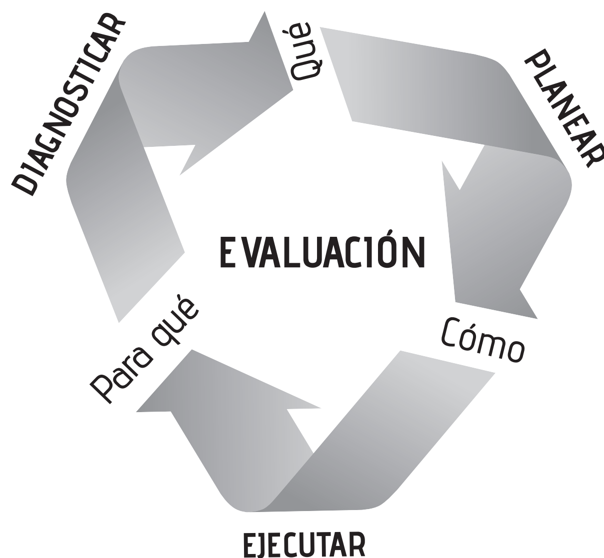
Las calificaciones no deben ser una forma de encasillar y clasificar a los estudiantes. Más bien constituyen una forma de comunicación con ellos. Las evidencias sobre su aprendizaje pueden obtenerse de un examen, pero también de un proyecto, de un ensayo o de una conversación. Aquí lo más importante es el aprendizaje y no la nota. Desde esta mirada, un profesor podría solicitar a sus estudiantes que se califiquen a sí mismos y que aporten evidencias y conclusiones sobre la profundidad y calidad de su aprendizaje.

Las altas calificaciones no develan necesariamente lo que sabe el estudiante o lo que podría hacer con lo que sabe. “Las buenas calificaciones no significan en absoluto que se haya comprendido algo. En la universidad se pide a menudo memorizar una gran cantidad de materia que no ejerce influencia alguna en las vidas futuras” (Bain, 2014, p. 24). Los estudiantes pueden obtener resultados en los exámenes sin necesidad de comprender el contenido de la asignatura y sin modificar la forma en que sienten, piensan y actúan.

El método de las calificaciones no siempre ha existido en la historia de la educación escolarizada. Quizá hace aproximadamente 200 años la sociedad le asignó a la escuela el encargo social de rendir cuenta de su gestión, y se les exigió a los profesores que “midieran” el aprendizaje de sus estudiantes. Hoy sabemos que el saber es inconmensurable. Ningún instrumento evaluativo puede determinar lo que sabe o no sabe un ser humano.

Las calificaciones jamás podrán predecir el éxito o el fracaso futuro de un estudiante. Por ejemplo, Martin Luther King obtuvo una calificación insuficiente en oratoria pública. Los estudiantes que sustentan su valor intelectual en las buenas calificaciones probablemente no aprendan al ritmo y profundidad que podrían hacerlo si se concentraran en su proceso de aprendizaje y no en las calificaciones.

En la IDESA (Barranquilla) se asume la evaluación como un proceso continuo y permanente, que dé cuenta del estado del arte del proceso pedagógico de tal manera que contribuya a la toma de decisiones. El siguiente esquema pretende mostrar ese proceso permanente, que se repite de manera cíclica:



En la IEDSA la evaluación se entiende como una observación sistemática, continua y oportuna de cada uno de los procesos que se generan al interior y exterior de ella, se busca con ella mejorar las debilidades que se presenten en el desarrollo de las actividades que se realicen, como también fortalecer las positivas en procura de alcanzar la excelencia. En la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje los estudiantes son parte fundamental del proceso ya que con ellos se realizan acciones que les permitan ser evaluados con las diferentes formas de aplicar la evaluación como la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación, todas ellas contempladas en el sistema institucional de evaluación (SIE), amparado por el Decreto 1290 del 2009. Según el SIE, la evaluación se realiza según los siguientes criterios:

- Al culminar cada periodo, el estudiante tendrá la posibilidad de asignarse una valoración que dé cuenta de su desempeño académico y convivencial. Esta valoración corresponde al 5% de la valoración total de la asignatura en cada período académico
- El docente, según el área que desarrolla, diseñará actividades que fomenten el trabajo colaborativo y en equipo e individual para valorar la dimensión afectiva y expresiva de los estudiantes
- El proceso de autoevaluación es parte del proceso formativo del estudiante, por lo que es responsabilidad del docente crear las condiciones adecuadas para que el estudiante lo asuma con seriedad y honestidad
- La evaluación de los educandos será continua e integral, sistemática, cualitativa y cuantitativa
- La evaluación debe ser coherente con los principios del modelo pedagógico configurado por la Institución. Durante el proceso el docente

diseñará estrategias de seguimiento que le permitan evidenciar los avances y/o dificultades presentadas por los estudiantes, de tal manera que puedan brindar las orientaciones pertinentes

- La evaluación es un acto formativo, más no represivo frente a situaciones de indisciplina
- Las asignaturas de una misma área se evalúan de manera independiente
- Los docentes darán a conocer a los estudiantes, previo a la evaluación, los logros que se espera hayan alcanzado
- Los docentes darán a conocer el resultado de las evaluaciones a más tardar 72 horas después de realizada una prueba
- Los momentos para la aplicación de instrumentos evaluativos (exámenes, talleres, entre otros), serán consensuados con los estudiantes y de ninguna manera se aplicarán de manera sorpresiva
- Todo estudiante deberá ser evaluado sin discriminación alguna, respetando siempre su credo, opinión y posición política

Como se aprecia, la enseñanza y la evaluación son procesos inseparables, entre ellas debe existir una coherencia profunda, permanente y estable, la forma como evaluamos influye más en la forma como los estudiantes aprenden que la forma como enseñamos. (Escorcia, Figueroa & Gutiérrez, 2008). Es por ello que en las reflexiones que hacen los profesores para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa deben tener en cuenta estas relaciones. Los análisis no deben ser aislados, deben tener en cuenta todas las configuraciones del proceso pedagógico. La forma en que evaluamos influye en el aprendizaje de los estudiantes y en la forma en que enseñamos. Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas.

En este proceso de diálogo académico entre los profesores y demás actores educativos es importante reflexionar sobre cómo enseñamos, cómo desarrollamos nuestras clases, esta es la esencia del proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, el núcleo central de la propuesta que nos permitirá definir las características de la clase en el modelo pedagógico asumido y el perfil del profesor para implementar dicha propuesta, tareas que debe desarrolla la CRE No. 6 en el proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. Precisamente en el próximo capítulo abordaremos estos aspectos.

Capítulo VI

Características de la clase y perfil del profesor

El núcleo central de la propuesta es el último componente que se desarrolla en la configuración estructural del modelo pedagógico de la organización educativa, aunque la comisión encargada de este punto puede comenzar sus reflexiones simultáneamente a las demás comisiones. Sin embargo, es necesario que al finalizar el proceso se contrasten los resultados preliminares con las reflexiones realizadas por las demás comisiones.

Para el trabajo reflexivo de esta comisión es muy útil el trabajo desarrollado por las cinco comisiones anteriores. Es importante tener en cuenta la caracterización teórica y conceptualización realizada por la CRE No. 1, cuyos miembros reflexionan sobre la educación, la instrucción, el desarrollo y la formación. También es muy útil tener en cuenta el perfil del estudiante, y el modelo de escuela propuesto por la CRE No. 2, a partir de los problemas del contexto que debe ser capaz de solucionar el estudiante; así como la fundamentación epistémica que desarrolla la CRE No. 3; y las reflexiones que hace la CRE No. 4, relacionadas con el rol de los actores educativos y la concepción de la actividad que realizan. Los profesores de esta comisión esbozan la concepción del aprendizaje, la enseñanza, la formación desde el hogar y la gestión educativa, así como los roles de los estudiantes, el profesor, la familia y el directivo docente. Estos aspectos, unidos a las reflexiones realizadas por la CRE No. 5, relacionadas con los componentes del proceso pedagógico, son muy valiosos para poder proponer las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida, así como el perfil del profesor para aplicar dicho modelo.

Como ya hemos precisado, la CRE No. 6 puede estar conformada por dos subcomisiones y reflexionar sobre las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida y sobre el perfil del docente. Previo a ello, debe analizar e incluso hacer aportes al trabajo de la CRE No. 5, sobre el enfoque de los componentes del proceso pedagógico, por cuanto estos componentes son esenciales para el diseño y desarrollo de las clases y para definir el perfil del profesor que va a aplicar en sus clases el modelo pedagógico asumido.

Esta comisión concreta aquellos aspectos metodológicos invariantes para una clase en el modelo pedagógico que se ha configurado, sin que se convierta en una camisa de fuerza o en recetas absolutas invariables. Esta misma comisión propone el perfil institucional del profesor.

Los profesores que participaron en esta comisión en el INEM "José Manuel Rodríguez Torices" (Cartagena) propusieron que en las características de la clase en el modelo pedagógico asumido no se debe reflexionar sólo sobre cómo desarrollar la clase sino además sobre cómo prepararla, y que se debe

aportar un modelo de clase que permita un diseño armónico y coherente para todos los profesores de la institución, es decir, un diseño microcurricular legalmente establecido. Asimismo, propusieron que en la definición del perfil del profesor las reflexiones no deben ser generales sino que deben enfocarse en las tres dimensiones humanas: cognitiva-intelectual, afectiva-emocional-axiológico, y praxiológica.

6.1 -Características de la clase postmoderna

Para desarrollar el trabajo de este último componente del modelo pedagógico de la organización educativa es importante que esta comisión indague sobre los orígenes de la clase así como la conceptualización de la misma, y haga propuestas de diversas formas de diseñarla y desarrollarla. Según Chervel (1991) la noción de «clase», aula de clases o salón de clases, tiene una historia que data de finales del siglo XIX, y surge por la influencia que esta época ejerció la psicología sobre la pedagogía, a partir de la cual se comienzan a organizar los grupos de estudiantes por edades similares, sin embargo anteriormente los grupos no se dividían de esta manera, lo cual demuestra que en este período las ciencias comienzan a penetrar en las estructuras escolares. "En ese momento ya lo que importaba era transmitir unos contenidos preestablecidos, por eso lo que se hacía era «dictar o dar clase»" (Álvarez, 2003, p. 279).

Es importante que este punto se haga la reflexión sobre cómo se deben desplegar en el diseño y en el desarrollo microcurricular el problema que deben resolver los estudiantes, las intencionalidades formativas, los contenidos microcurriculares, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos y la evaluación educativa.

En la década del 60 los estudiantes de ciencias sociales aprendían la esencia, naturaleza y dinámica de la psique humana mediante el método experimental ensayado por la teoría conductista. Los experimentadores, psicólogos conductistas liderados por Skinner, llevaban ratas hambrientas a transitar por laberintos con el fin de buscar la comida ubicada siempre en un mismo sitio. De esta manera podía medirse de manera exacta el tiempo que estos roedores demoraban en "aprender" el camino correcto para llegar al codiciado alimento. Siempre el mismo y único camino entre varias opciones que todas eran erradas. Los conductistas sugirieron aplicar a los seres humanos los mismos principios aplicados a las ratas, y desde ese momento se ensayaron en las escuelas métodos de enseñanza también conductistas, que invadieron los espacios educativos y aún proliferan en nuestros días.

Según Bauman (2009), "el tormento inventado para las ratas del laberinto parecía una fiel réplica de laboratorio de la condición cotidiana de los seres humanos en el mundo" (p. 38), sin embargo, hace más de siete siglos Tomás de Aquino escribió que el asombro es el deseo para el conocimiento. Rousseau (2001) también afirmaba que el medio más seguro para el desarrollo del estudiante es el deseo de aprender. Proponía inculcar al niño ese deseo y decía que cualquier método será bueno para él siempre que tenga deseo de aprender. En consecuencia, el profesor tiene que asombrar a los estudiantes en sus clases, despertar su interés, orientar y reorientar su motivación, incitarlos, provocarlos, activar su deseo de aprender. Esa debe ser la carac-

terística principal de una clase en el siglo XXI: despertar el deseo y el placer de aprender mediante el asombro. Los salones de clases deberán ser "casas de razón donde con guía juiciosa se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento, y se le pusiera delante, en relación ordenada, los objetos e ideas, para que deduzca por si las lecciones directas y armónicas que le dejan enriquecido con sus datos, a la vez que fortificado con el ejercicio y gusto de haberlos descubierto" (Martí, 1961, p. 43). Es importante que el estudiante asuma un papel activo en la clase, que él sea el protagonista de la misma, que tenga la voz durante su desarrollo, en definitiva la clase es de él y para él, no es para el profesor. Cuando el profesor habla mucho en la clase, el estudiante aprende poco. El estudiante aprende haciendo, mientras más actividades desarrollen en clases y más acciones de aprendizaje ejecuten, más aprenderá. La clase no debe estar orientada a que el estudiante escuche sino a su actividad. Estar sentados, callados, escuchando al profesor, como receptores pasivos, es antinatural, pues lo natural en el ser humano es el movimiento, la actividad, la dinámica, el hacer.

La concepción de clase que hemos heredado de la escuela tradicional implica que en el espacio aúlico aparecen dos personas, una que sabe y otra que no sabe, el profesor y el estudiante, uno habla y el otro escucha, uno manda y ordena, y el otro obedece y ejecuta, uno enseña y el otro aprende, una imparte y dicta la clase, y el otro recepciona el saber. En esta concepción tradicionalista el profesor es poseedor de un saber que debe transmitir al estudiante, quien recibe esta información de manera pasiva y al terminar la clase debe estar en condiciones de reproducirlo. En este modelo de clase el estudiante es un receptor pasivo que además acumula y reproduce saberes que él no ha elaborado. El estudiante es un receptor-acumulador-reproductor. De esta manera se reduce el conocimiento a la información y a los datos, y por ello se piensa que el conocimiento es transmisible. Un dato y una información se pueden transmitir, un conocimiento no. El conocimiento se configura a través del lenguaje y tiene un carácter personalizado.

Hemos asumido una falsa contradicción entre enseñar y aprender. La enseñanza no se relaciona con la clase magistral o expositiva. La enseñanza auténtica implica al aprendizaje, lo contiene, lo genera y lo garantiza. El aprendizaje auténtico es inmanente a la enseñanza. No hay enseñanza sin aprendizaje, pero sí puede haber aprendizaje sin enseñanza. Siempre que el profesor enseña el estudiante aprende algo. Por el contrario, el estudiante puede aprender de manera autodidacta sin la presencia del profesor.

En la IE CESUM (Montelíbano) los profesores definieron la clase como el desarrollo de una serie de actividades planeadas y preparadas donde el estudiante tiene la oportunidad de interactuar con los compañeros y profesores, permitiendo ésta el desarrollo de habilidades y destrezas, fortalecimiento de valores y actitudes y construcción de saber. Plantean que existen cuatro tipos de clases: expositivas y explicativas, ejercitación, exposición de trabajos de los estudiantes y mixtas.

- Clases expositivas y explicativas: se caracterizan porque el docente explica y ejemplifica directamente en el tablero o bien por intermedio de algún estudiante, en este tipo de clase el aprendizaje es observacional, los estudiantes aprenden del docente o bien de un compañero

- Clases de ejercitación: en este tipo de clase los estudiantes trabajan por su cuenta en sus puestos desarrollando ejercicios, el docente explica y muestra cómo desarrollarlos
- Clases de exposición de trabajos de los estudiantes: en este tipo de clase el profesor consulta qué estudiante complementó o precisaba la información expuesta, posteriormente en la misma clase califica la presentación y las respuestas de los estudiantes esperando la participación voluntaria
- Clases mixtas: son aquellas clases en las que se combinan todas las anteriores

Según los actores educativos de esta institución educativa, para el desarrollo de una clase se debe tener en cuenta:

- Ambientación, adecuación del entorno y actitud del docente: el ambiente debe ser agradable y acogedor
- Motivación o grado de interés: aplicar estrategias para motivar hacia el aprendizaje
- Reglas de juego: son acuerdos que se hacen con los estudiantes para el buen desarrollo de la clase de acuerdo al área, tema y los principios de la institución
- Exploración previa: conceptos previos o conductas de entrada o serie de preguntas que el maestro hace para saber que saben los estudiantes
- Confrontación de ideas o conceptos previos con el concepto científico: este trabajo se realiza de manera individual o grupal
- Desarrollo de la clase: aquí se socializa el trabajo, se sistematiza la construcción de nuevos conceptos
- Evaluación: valoración por el maestro (cognitiva, practica, afectiva); autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

Además de los aspectos relacionados anteriormente, es extraordinariamente importante para lograr altos resultados en nuestras clases, tener en cuenta la emocionalidad de nuestros estudiantes. El tratamiento didáctico de su vida afectiva y de su voluntad influye de manera determinante en su aprendizaje. Con nuestro trato en la clase podemos favorecer u obstaculizar su aprovechamiento académico. Un saludo afectuoso o una silla vacía podrían convertirse mañana en una silla vacía en el salón de clases. Un reto injusto, una palabra ofensiva, un descuido en el estímulo, ignorarlo, una desconfianza infundada, un trato irónico y burlón, no entender su individualidad y su talento específico, pueden provocar y causar una obstaculización o depresión, que genera un terrible daño interno, no sólo afectivo y emocional sino también intelectual. Es evidente que el estudiante aprende de una manera más sólida aquello que hizo por y con deseo y amor que aquello que aprende por miedo. “Las cosas no han de estudiarse en los sistemas que las dirigen; sino en la manera con que se aplican y en los resultados que producen. La enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor” (Martí, 1961, p. 44).

A veces los profesores tecnologizan sus asignaturas o las virtualizan, hipnotizados por los cantos de sirena que pregonan que las TIC provocan un mejor aprendizaje de los estudiantes. Si bien es cierto que las nuevas tecnologías constituyen recursos didácticos importantes para el aprendizaje, éstas no garantizan por sí mismas el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, todo lo contrario. "El ordenador impide el pensamiento crítico, deshumaniza el aprendizaje, la interacción humana y acorta el tiempo de atención de los estudiantes" (L'Ecuyer, 2014, p. 121).

Para argumentar lo anterior, nos sirve una reflexión que el periódico New York Times, en su versión digital del 22 de octubre de 2011, publicó en un artículo titulado *A Silicon Valley school that doesn't compute*. En este trabajo se afirma que los altos directivos de las grandes empresas tecnológicas multinacionales radicadas en el Silicon Valley matriculan a sus hijos en una escuela de élite que no utiliza tecnologías en sus salones de clase. Es importante señalar que el Silicon Valley es una región muy popular y muy conocida en Estados Unidos por cuanto allí se desarrollan innumerables innovaciones tecnológicas y es el núcleo de la economía basada en las tecnologías y el foco de la economía tecnológica a nivel mundial.

Es irónico que los padres de los niños matriculados en dicho colegio trabajan en Hewlett-Packard, Yahoo, Apple, Google y eBay, y sin embargo sus hijos nunca han utilizado Google, ¿por qué?, por lo que expresamos anteriormente: ellos consideran que la tecnología por sí misma no favorece un pensamiento reflexivo, crítico, ni creativo. No obstante, habría que investigar aún más sobre esta relación entre la tecnología y el desarrollo de un pensamiento creativo y crítico. Estos niños, a pesar de que sus padres trabajan en empresas poderosas a nivel mundial en el campo de la tecnología, no escriben en tableros electrónicos, utilizan el tradicional lápiz y papel, y sus profesores utilizan un tablero común y corriente. Para aprender, lo importante no es la tecnología sino las actividades que desarrollen los estudiantes en la clase.

Más importante que la tecnología, la virtualidad y la pantalla plana y fría que enmudece a los estudiantes (por cuanto no les permite actuar, y sin acción no hay aprendizaje), es estimular en nuestros estudiantes los hábitos de lectura. Leer en clases es un método que favorece la reflexión crítica y creativa, el asombro y el deseo de seguir aprendiendo. Una clase debería de comenzar por la lectura de un libro de algún autor clásico e influyente. Si logramos que nuestros estudiantes se lean al menos una página diaria, deberíamos sentirnos satisfechos, aunque aún es insuficiente. Recordemos que Gadamer (2000) señalaba que se formó leyendo todas aquellas novelas holandesas, escandinavas y rusas, que eran buenas y que se podían traducir. "Cuando el lector alcanza críticamente la inteligencia del objeto del que habla el autor, conoce la inteligencia del texto y se transforma en coautor de esta inteligencia" (Freire, 2012, p. 64), y ya no habla de ella como alguien que ha escuchado hablar de ella sino como autor de la misma. De esta manera el apasionante acto de leer se convierte en un proceso de aprendizaje configurativo.

Sin embargo, los estudiantes casi siempre corren despavoridos huyendo de los libros. No les gusta leer. Pero pienso que son víctimas del propio sistema educativo que pretende enseñar a partir de la lectura, pero para ello los obligan a leer cualquier libro, sin antes analizar si ese texto les interesa o

no. Además de obligarlos a leerlo, los reprenden en público por no comprenderlo, se avergüenzan y no quieren leer más por temor a hacer el ridículo. Nosotros haríamos lo mismo si en un curso de postgrado nos obligaran a leer determinado libro y luego nos increparan por no haberlo comprendido. La amonestación pública por la falta de comprensión aniquila el interés por la lectura. Es por ello que los libros utilizados de manera inadecuada pueden convertirse en un peligro para la escuela, como lo afirma Holt (1982), porque se convierten en una fuente de humillaciones públicas y fracasos, desestimulando la lectura porque "si los libros representan una fuente de humillaciones y vergüenza, es muy probable que decidan que lo mejor que pueden hacer es mantenerse alejados de ellos" (Holt, 1982, p. 83).

En ocasiones el libro le interesa al estudiante, pero el profesor tradicionalista le impide reflexionar sobre el texto, se adueña de la palabra para explicar el libro e impide que el estudiante logre la comprensión por sí mismo. "Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son estos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario explicar todavía la manera de comprenderlos?" (Rancière, 2010, p 13). El profesor asume que el estudiante comprende mejor sus reflexiones y razonamientos que las reflexiones y razonamientos que aparecen en el libro, y en vez de guiar al estudiante para que aprenda a comprender el libro, lo guía para que aprenda a comprender sus explicaciones, impidiendo en este caso que hable el libro para empoderarse de un discurso explicativo del texto.

Cuando el profesor se convierte en un explicador del texto, está asumiendo una actitud excluyente e insultante, porque está demostrando a sus estudiantes que no son capaces de comprender por sí mismos los razonamientos y reflexiones del autor del libro. "Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos" (Rancière, 2010, p. 15).

A veces se piensa que el profesor adoctrina a sus estudiantes cuando les asigna algunos textos para leer en clases, sin embargo, cuando el estudiante lee un texto, si lo hace de manera seria, profunda y analítica, no se alinea con el texto leído por cuanto tiene la posibilidad de cuestionar a su autor, ya que estudia el estudio de quien estudiando lo escribió (Freire, 2013), percibiendo el condicionamiento histórico social del conocimiento, y de esta manera el estudiante reinventa, recrea, reconfigura y reescribe el texto leído, convirtiéndolo en su propio texto, por lo tanto ya no sería el texto del autor leído, y el estudiante no cumple la función de objeto o receptor pasivo, sino de participante activo, sujeto del conocimiento, asumiendo una actitud crítica frente al texto leído. De hecho, estudiar y leer en clases no puede convertirse en un acto reproductivo de consumir ideas de otros, es más bien un acto creativo en el que el estudiante crea y recrea ideas y conocimiento, para lo cual debe comprender el texto leído, develando la trama del mismo, las complejas relaciones entre los componentes del mismo y sus relaciones con el aprendizaje precedente del estudiante. No existe un texto sin contexto, lo más importante no es leer la palabra sino leer el mundo, que siempre precede a la lectura de la palabra (Freire, 2013).

Lo anterior exige que el estudiante problematice el texto leído, en la interacción con sus compañeros de aula. El aprendizaje, el conocimiento y el pensamiento son procesos dialógicos, actos sociales, no singulares sino sociales. No existe el "yo pienso" en singular sino un "nosotros pensamos", que es el que me permite pensar. De esta manera, leer en clases es un método muy valioso no para memorizar y reproducir mecánicamente los contenidos de la lectura sino para pensar y reescribir.

La aparición de la escritura es un espectacular prodigio, sin embargo la gran mayoría de las lenguas son ágrafas, sólo un trece por ciento de las lenguas se escribe, el paso de la palabra hablada a la escrita es un salto de gigante (Marina, 2014). Con la escritura apareció la lectura, tan importante para el desarrollo humano, sin embargo muy poco codiciada. Por regla general a la gente no le gusta leer. En Europa, que supuestamente tiene un alto desarrollo intelectual, la gente lee muy poco. Según el Eurobarómetro el 71,8 % de la población en Suecia es lectora, en Finlandia el 66,2 %, en Reino Unido el 63,2 % y en España el 55 %. La lectura nos configura como personas, somos lo que leemos. Jean-Paul Sartre, por ejemplo, fue un gran lector. Dice que empezó su vida en medio de libros, no sabía leer aún y ya reverenciaba los libros que había en la biblioteca de su abuelo. Los niños de hoy son diferentes. Según la Academia Americana de Pediatría, la televisión aleja a los niños de los libros y asimismo, muchos estudios confirman que los niños que leen libros ven menos la televisión que aquellos que no leen. La televisión convierte a los niños en receptores pasivos, estimula un letargo placentero, fomenta una pasividad agradable y seductora. Los niños se embelesan viendo la televisión, en cambio se aburren o se duermen al leer. La lectura se ha convertido en una actividad ardua y tediosa. La televisión se ha convertido en la gran disuasoria de la lectura.

Una clase de excelencia debería estimular el gusto y el hábito por la lectura, y esto se logra leyendo en clases. Ahora bien, una actividad será atractiva para una persona si el placer que siente al ejecutarla y la satisfacción obtenida al terminarla son superiores al esfuerzo realizado para lograrla. Leer no será una actividad atractiva si la satisfacción conseguida es pequeña o el esfuerzo exigido es grande. En la emoción por la lectura influye el contexto. La lectura es una actividad grata y muy personal. No es lo mismo para el estudiante leer un libro porque el profesor se lo ordenó a leerlo porque lo necesita para resolver un problema planteado en clases. El profesor no debe imponer las lecturas, debe plantear situaciones problémicas que generen en el estudiante la curiosidad y la necesidad de leer. Pero no se trata de leer por leer, la lectura no debe ser un fin sino un medio para la configuración del lenguaje. "La riqueza léxica, la argumentación, la explicación, la expresión de los propios sentimientos, la comprensión de los ajenos, la libertad de pensamiento, se adquieren a través de la lectura" (Marina, 2014, p. 55), y ésta es el instrumento para adquirir el lenguaje, que a su vez configura nuestra personalidad. La convivencia humana, la cultura y la inteligencia son lingüísticas. La lectura y el lenguaje nos humanizan, son dos fundamentos básicos de lo humano. La lectura "es el medio más eficaz para adueñarse del lenguaje, lo que, a su vez, es condición indispensable para el desarrollo de la inteligencia, la plenitud afectiva de nuestras relaciones, y la dignidad de nuestra convivencia" (Marina, 2014, p. 69).

El proceso formativo que ofrece la IED "Liceo Celedón" (Santa Marta) es comunicativo. En el grupo de discusión desarrollado sobre este componente, los actores educativos así lo declaran y confirman.

No hay otra forma de convivir y de ser que no sea a través de la comunicación. Habitamos este planeta en forma lingüística, sin lenguaje no existimos en este mundo, más bien nuestro mundo es el lenguaje. Como decía Heidegger: el lenguaje es la casa del ser. Las palabras son los ladrillos con los que se construye nuestro edificio vital. Configuramos nuestro mundo a través del lenguaje. Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. Así lo afirmaba Wittgenstein de manera contundente. Sería interesante leer frecuentemente en voz alta a nuestros estudiantes, para emocionarlos y conectarlos con la lectura, y así ir poco a poco estimulando el hábito y el deseo de leer.

En todas las asignaturas se debe utilizar la lectura como método de enseñanza. Los estudiantes saben descifrar los signos y descodificar, pero esto no basta para una buena lectura. Leer es comprender. La buena lectura y la buena comprensión exigen tener un amplio vocabulario. Sólo lograremos expandir el mundo de los estudiantes mediante la lectura, ésta es la gran actividad transversal del currículo, es el gran sistema circulatorio que mantiene vivo el organismo educativo (Marina, 2014).

Los profesores deberíamos dar la clase con la boca cerrada. Debemos recordar siempre a Heidegger (1978) al decirnos que enseñar significa dejar aprender, ¡que hablen los libros!, "no se aprende a través de las pantallas, sino a través del descubrimiento acompañado por una persona querida" (L'Ecuyer, 2014, p. 138). La afectividad y el amor son esenciales para el aprendizaje, la clase debe desarrollarse con afectividad, cariño y ternura. Sin afectos no se aprende. Y una pantalla no transmite afectos. ¡La lectura sí!, y el diálogo, por supuesto. La clase debe desarrollarse mediante el entrelazamiento entre el lenguajear y el emocionar, que es lo que Maturana (1992) define como el conversar. Sólo se puede aprender a través de la conversación (Gadamer, 2000), mediante el diálogo entre los sujetos de la educación aparece el educar-se recíproco del que también nos hablaba Gadamer. El profesor enseñando, aprende; y los estudiantes, aprendiendo, enseñan. Esto nos recuerda la idea de Freire (1994) de que nadie educa nadie y nadie se educa solo, sino que nos educamos entre todos. En este sentido, la autoeducación es también intereducación.

La clase tiene que ser amena y atractiva. Si un profesor comunica un saber con pasión y entusiasmo, disfrutando lo que hace, y transmitiendo esa alegría y felicidad a sus estudiantes, entonces éstos también disfrutarán la clase, y la relación académica será más armónica y placentera. La clase es una conversación amena. Debemos conversar de cualquier tema con todos nuestros estudiantes. Como muy bien afirmaba Freud (2012), "es mejor prescindir de estas veladuras simbólicas de la verdad y no negar al niño el conocimiento de las circunstancias reales, en una medida proporcional a su nivel intelectual" (p. 69). Los seres humanos tenemos la capacidad de reír y de crear lenguajes simbólicos que nos permiten expresarnos y comunicarnos. La clase debe desarrollarse con humor, debe permitir y estimular la risa, y debe ser un acto dialógico, en el que se expresan las emociones mediante una amena conversación entre iguales.

El diálogo y la lectura son imprescindibles para el aprendizaje humano. El diálogo y la lectura nos humanizan. A través del diálogo el estudiante tiene la posibilidad de expresar sus opiniones de manera individual y/o colectiva, oral y/o escrita. La lectura también es una forma de diálogo, por cuanto la letra impresa refleja el pensamiento de un ser humano. Es por ello que la lectura activa en clases "es un diálogo, un intercambio de opiniones con ese autor" (Ordoñez, 1999, p. 8), lo cual le permitirá al estudiante desarrollar también sus competencias escriturales.

> Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus estudiantes, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y si ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir. (Freire, 2012b, p. 56)

A leer se aprende leyendo, al igual que a escribir se aprende escribiendo. Existe una estrecha relación entre pensar, leer y escribir. Si nuestros estudiantes leyeran y escribieran con más frecuencia, estarían en mejores condiciones de potenciar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Como ya ha sugerido Finkel (2008), un profesor que comunica a sus estudiantes sus ideas escribiéndoles, los prepara para que sean independientes desde el punto de vista cognoscitivo, cuando asuman criterios de otras personas y configuren sus propias ideas. En el momento presencial de la clase puede desarrollarse un debate abierto entre los estudiantes y la profesora, en el que los estudiantes pueden leer con pasión el ensayo que la profesora les envío y responder a éste de manera crítica si así lo desean. "Dar clase con la boca cerrada produce ondas que se propagan hasta los lugares no escolarizados de las vidas de los estudiantes" (Finkel, 2008, p. 102).

La parábola es una herramienta de enseñanza muy valiosa dentro de las técnicas participativas y métodos activos de enseñanza. Hay cuestiones que el estudiante sólo las aprende si es capaz de descifrarlas por sí mismo, es por ello que el profesor deberá enseñar con la boca cerrada. Puede hablar para guiar a sus estudiantes en sus actividades de aprendizaje, pero debe "dejar que hable la parábola" (Finkel, 2008). Por otro lado, el seminario abierto permite que los estudiantes aprendan mediante la indagación mutua, haciéndose preguntas e intentando buscar las respuestas, formular hipótesis y contrastarlas con la experiencia, muy similar como lo hace el científico en el desarrollo de sus proyectos de investigación.

Una forma de dar la clase con la boca cerrada es organizando una clase basada en una indagación atractiva para los estudiantes. Según Finkel (2008), la escritura de un profesor puede convertirse en un poderoso instrumento de enseñanza, es posible «enseñar con la escritura» y seguir manteniendo la boca cerrada, y que sean los estudiantes quienes hablen mediante la escritura de ensayos, los cuales son indispensables para la indagación de los estudiantes.

Otra forma de desarrollar una clase con la boca cerrada por medio de la indagación es el taller conceptual. En este tipo de trabajo en grupos "el profesor dice a los estudiantes lo que hay que hacer, con mucho detalle, pero se lo dice por escrito, y además les deja prácticamente solos con sus propios

mecanismos para que ideen la forma de seguir sus instrucciones" (Finkel, 2008, p. 210). Esta es una clase participativa, democrática, descentralizada, en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos y el profesor se dedica sólo a escuchar sus participaciones al interior del grupo. Esta modalidad es muy diferente a la clase frontal en la que el profesor está al frente del aula hablándole a sus estudiantes y acaparando su atención con su narración. En el taller conceptual los estudiantes aprenden más porque se sientan más libres, están mirándose todos de frente y conversando sobre las actividades asignadas por el profesor. Incluso la reunión en grupos puede hacerse fuera del salón de clases, los estudiantes pueden irse a dónde ellos se sientan más cómodos a realizar dicha actividad: en la biblioteca, debajo de un árbol, en la cancha deportiva, donde lo deseen, lo más importante no es el lugar sino la motivación de desarrollar todas las actividades asignadas.

Según Finkel (2008), escribir ensayos y ponerlos a disposición de los estudiantes cumple tres funciones: en primer lugar demuestra que el profesor está genuinamente comprometido con la indagación, que él también elabora ensayos, al igual que se lo ha pedido a sus estudiantes, así evidencia que él también utiliza la escritura como herramienta para analizar el problema principal de la clase. En segundo lugar proporciona un ejemplo de buen ensayo, el cual puede ser un modelo a imitar por los estudiantes; y por último contribuye a la indagación, proporciona al profesor una forma novedosa, original y creativa de poner sus ideas y pensamientos a disponibilidad de sus estudiantes sin necesidad de obligarlos.

Finkel (2008) ha comprobado que los estudiantes pueden aprender leyendo lo que su profesor les escribe y también pueden aprender escribiéndose entre ellos, de esta manera la enseñanza por descubrimiento o indagación propuesta por este autor se convierte en una genuina comunidad de escritura. Si el estudiante tiene una actitud positiva frente a los ensayos escritos por su profesor o frente a cualquier otro libro y le apasiona leer, estará en mejores condiciones de desarrollar un proceso de aprendizaje auténtico, consciente y motivado, de esta manera configura su propio mundo, descubriendo y comprendiendo el mundo del autor cuyo libro lee, en el sentido de que "un libro es un producto de la experiencia social e individual de las personas" (Ordoñez, 1999, p. 9). Al leer un libro, el estudiante conoce y comprende a la persona que lo escribió, su época, pensamientos y creencias. El libro adquiere su vitalidad cuando el estudiante lo lee, y al hacerlo está dialogando con su autor. La lectura también es una forma de diálogo.

Como se aprecia, las alternativas didácticas propuestas por Finkel (2008) se sustentan en la idea de la efectividad de la ausencia de dirección. La estrategia consiste en configurar un entorno de aprendizaje indirecto en el que los estudiantes interactúen libremente y que sea el mismo entorno el que coloque los límites y las oportunidades. Podríamos decir que el entorno desarrolla la clase por el profesor, sustituye al profesor en el aula de clases, y lo hace de una forma excelente. Dar clase con la boca cerrada implica transferir a los estudiantes el poder y la responsabilidad de su propio aprendizaje, aunque el profesor mantiene su autoridad pero ofrece una mayor libertad para que éstos aprendan sin necesidad de escuchar lo que ya sabe el profesor, en un acto similar al desarrollo de la democracia. El profesor debe dejar de enseñar y promover el aprender. "Los mejores profesores diseñan cuidadosa-

mente tareas y objetivos de aprendizaje para promover la confianza y para infundir ánimo, pero proporcionando a los estudiantes grandes desafíos y haciéndoles sentir que se enfrentan a ellos con suficiente solvencia" (Bain, 2007, p. 52). Un elemento importante en este tipo de práctica es la estimulación de la lectura por parte de los estudiantes, ya que las tareas activadoras del aprendizaje implican y exigen un buen dominio de la actividad de leer, y hacerlo de manera comprensiva.

Los lectores experimentados han recomendado sus métodos más usuales de lectura activa. En mi vida cotidiana he utilizado con magníficos resultados el siguiente procedimiento para la lectura comprensiva:

- Leer el título del libro, los encabezamientos y títulos de cada capítulo, con el fin de develar el tema general y la esencia del mismo
- Leer el índice, la introducción o prólogo del libro y las conclusiones o consideraciones generales
- Observar los esquemas, gráficos e ilustraciones y tratar de comprender de qué versan éstas
- Leer tratando de comprender la idea esencial de cada párrafo
- Leer a saltos y de manera activa tratando de encontrar lo buscado en cada página leída, aislando los aspectos esenciales o núcleos principales

Este método puede ser complementado con las estrategias utilizadas y evaluadas por Ordoñez (1999) con estudiantes de enseñanza básica secundaria y primeros semestres universitarios, las cuales tienen la finalidad de activar la actitud de los estudiantes mientras leen:

- Extraer la idea esencial de un párrafo
- Hacer resúmenes
- Practicar y sistematizar la toma de notas
- Responder preguntas sobre la lectura
- Subrayar frases significativas

Una clase es de calidad y de excelencia cuando se logra configurar la actividad de enseñanza que desarrolla el profesor, como sujeto, con la actividad de aprendizaje que ejecuta el estudiante, también como sujeto. Es importante buscar el punto de entrelazamiento entre la intención formativa del profesor (formación) y los propósitos de libertad del estudiante (emancipación). El profesor debe ser respetuoso de la integridad y aspiraciones del sujeto que aprende, no imponer su criterio, no manipular, no obligar, pero tampoco renunciar a su proyecto de formación. La clase es el espacio académico en el que se debe dar solución a la tensión entre "«haz lo quieras» y el «haz lo que quiero yo»" (Meirieu, 2009, p. 50), así es como se puede lograr una enseñanza y un aprendizaje orientados a una finalidad común.

La presteza, la organización en espiral e ir más allá de la información ofrecida son los tres principios de Bruner (2000) para ser aplicados en el aula. La clase debe abarcar las experiencias y los contextos que estimulan el deseo

de aprender de los estudiantes. Es lo que Bruner llama presteza. La clase debe ser asequible, debe organizarse en espiral, de tal manera que pueda ser fácilmente comprendida por el estudiante. Y por último, la clase debe ser diseñada y desarrollada para facilitar la extrapolación y para llenar las brechas, es decir, ir más allá de la información ofrecida. Por lo tanto, el aula de clase crea su propia autonomía que resume toda la dinámica formativa.

Las prácticas pedagógicas, desde la mirada de Simmel (2008) deberían tener las siguientes características:

- Cada clase es una unidad holística, una totalidad, un *holos*, una configuración. La clase no debe fragmentarse ni desintegrarse, debe tener una introducción, un desarrollo y unas conclusiones, es decir, un principio, un nudo y un desenlace; actividad inicial, actividad fundamental y actividad final
- Cada clase se debe desarrollar en interconexión con la clase siguiente. Es importante que el profesor en cada clase logre crear expectativas para la clase siguiente y dirigir la motivación de sus estudiantes hacia las actividades futuras que se desarrollarán en próximas clases
- El profesor debe desarrollar clases formativas, concebir como fin de sus clases la formación y el desarrollo integral de sus estudiantes y no sólo la instrucción
- El profesor debe transmitir a sus estudiantes su propio interés por el contenido objeto de estudio, que los estudiantes conozcan aquellas tareas especiales que tienen un gran valor para el profesor, y mostrar la articulación entre los diversos contenidos
- La clase no debe ser monótona, es importante promover la atención de los estudiantes. Sin atención no hay aprendizaje. La atención y la concentración son dos procesos cognitivos esenciales para aprender. No hay clase sin atención y concentración de los estudiantes
- Plantear formas de articulación entre los diversos contenidos de su asignatura y entre las diversas asignaturas. No fragmentar los conocimientos, la desmedida atomización creciente de las asignaturas conduce a la desmotivación y a la poca atención por parte de los estudiantes

Antes de la aparición de la World Wide Web el profesor era el dueño del saber, poseía el conocimiento, y si el estudiante quería conocerlo debía escuchar a su profesor explicándoselo, sin embargo hoy la información está en la web, está disponible instantáneamente en todo el globo, el estudiante con apenas un clic puede encontrar en la internet lo mismo que el profesor le va a narrar en su clase. De ahí la importancia de utilizar métodos diferentes para enseñar. La utilización de métodos participativos en clases significa reconocimiento del otro. El encuentro con la alteridad es una experiencia que genera el reto de la comunicación como emprendimiento siempre renovado.

Una clase activa y participativa es aquella en la que el profesor ofrece ejemplos a sus estudiantes sobre el contenido que comunica, hace anécdotas, invita a los estudiantes a resolver problemas, sintetizar, reinterpretar, aportar opiniones complementarias, hacer preguntas y explicitar sus dudas, realizar

una práctica. Para lograrlo existen muchas formas, aquí sólo me referiré a tres de ellas: las dinámicas de grupo, la investigación y el aprendizaje basado en problemas. La utilización de dinámicas de grupos es fundamental para activar y dinamizar la clase. Según Carreras (2003), un importante precursor de dicha dinámica es el propio John Dewey, y a Kurt Lewin se le reconoce como el padre de la misma, por haber desarrollado en el año 1947 el primer curso sobre este tema.

La investigación es esencial para una clase profunda que desarrolle el pensamiento de los estudiantes. Milani (1970) insistía en la importancia de la discusión y de la investigación en el proceso de aprendizaje. Bruner (2012) nos invita para que enseñemos la intuición en nuestras clases. Afirma que cuando un estudiante enfrenta un problema desconocido sólo tiene dos alternativas de actuación: o se queda inmóvil y desalentado, o aplica procedimientos rudimentarios de la intuición. Freire (2014) señalaba que el profesor debe respetar el derecho del estudiante a indagar, dudar, criticar, afirmaba que lo importante es que el profesor y los estudiantes se asuman como seres epistemológicamente curiosos, imaginativos, intuitivos, que se impliquen con sus emociones en el aprendizaje cognitivo y muestren su capacidad de conjeturar, de comparar, procesos básicos de la investigación. Pero quien más nos aporta en este sentido es Lawrence Stenhouse (1926-1982), quien defiende la idea de enseñanza basada en la investigación. Stenhouse (2007) parte de la idea de que los contenidos de las diversas áreas del conocimiento son esencialmente discutibles y tienen un potencial problematizador, es decir, pueden ser objeto de especulación, cuestionamiento e investigación. Esto supone que el profesor en la clase debe convertirse también en aprendiz, debe transitar, junto a sus estudiantes, por caminos del conocimiento desconocidos también para él, y enseñar mediante los métodos de descubrimiento, indagación e investigación.

Si el profesor piensa de manera acertada puede enseñar a pensar del mismo modo, aunque en ocasiones piense de manera errada. La clase de excelencia es aquella en la que el estudiante aprende a pensar, pensando, configurando su propio pensamiento. “El pensamiento, es el método del aprendizaje inteligente… Hablamos muy legítimamente del método de pensamiento, pero lo que importa recordar acerca del método es que el pensamiento es método; el método de la experiencia inteligente en el camino que ésta se traza” (Dewey, 2004, p. 180). Este tipo de clase tiene una dimensión investigativa, en ella se utiliza el método científico para aprender: a) analizar un problema; b) recopilar datos e información; c) elaborar un procedimiento de solución del problema; d) formular hipótesis; e) si la hipótesis no se confirma, volver a los datos y reformular la hipótesis inicial; y f) reiniciar el proceso de aprendizaje.

Una clase basada en la investigación no es lo mismo que una clase problematizadora, aunque están relacionadas. En la clase investigativa el profesor no conoce la solución del problema e investiga junto a sus estudiantes, es un aprendiz. En cambio en la clase basada en problemas el profesor conoce la solución y casi siempre es él quien plantea el problema a sus estudiantes. Moreno (1993) propone los siguientes criterios para organizar y ordenar el aprendizaje basado en la resolución de problemas:

- Partir siempre de una situación problemática real
- Abordar el problema desde la experiencia, los conocimientos, las habilidades, las actitudes, de cada estudiante
- Confrontar el problema para hacer una identificación de lo que ya se tiene y lo que hace falta
- Elaborar un plan de trabajo y aprendizaje
- Obtener conocimientos, información, habilidades, técnicas y recursos materiales útiles para resolver el problema
- Considerar las teorías, la información y las técnicas no como un fin, sino como un medio para resolver el problema
- Aprender sólo aquello que sea necesario para ofrecer una solución adecuada
- Corroborar la pertinencia y utilidad de lo aprendido en la comprensión y solución del problema, verificar la calidad y solidez del aprendizaje, identificar los avances logrados y detectar aspectos no resueltos
- Evaluar el aprendizaje en la confrontación con la realidad y no en una situación distinta, creada artificialmente, cumpliendo dos funciones: apreciar la calidad del aprendizaje y determinar nuevas necesidades de aprendizaje
- Abordar, comprender y resolver situaciones función de lo global

El estudio sobre profesores extraordinarios (Bain, 2007) reveló que algunos profesores pueden atraer a sus estudiantes con excelentes clases magistrales, ayudándolos y animándolos a aprender al más alto nivel y también reveló que todos los métodos activos y participativos de enseñanza pueden fracasar si no se utilizan adecuadamente. La clave del éxito no está en el método en sí sino en algunos principios didácticos que debemos tener en cuenta. Las clases excelentes comienzan con preguntas que pueden estar inmersas en un relato, demuestran la importancia de las preguntas, estimulan a los estudiantes para que se comprometan críticamente con dichas preguntas, buscan la solución a las preguntas y terminan con nuevas preguntas, y las respuestas a estas preguntas no son dadas por el profesor sino por los estudiantes.

La clase de excelencia es una clase problematizadora y tiene tres funciones que Meirieu (2009) caracteriza como función erótica, función didáctica y función emancipadora. Es erótica porque despierta el enigma generador del deseo de aprender. Es el eros quien se convierte en cimiento del conocimiento. Ya Piaget había alertado que no hay conocimiento sin amor. El eros es el sustento del aprendizaje. Es didáctica porque sus acciones van encaminadas a garantizar que el sujeto de aprendizaje configure ese deseo y se apropie del problema, se adueñe de él, lo subjetivice, lo haga suyo, lo lleve a su corazón y a su mente, lo comprenda, para que haya un aprendizaje productivo, profundo, creativo, crítico y desarrollador. Y es emancipadora porque es el estudiante, por sí mismo, quien diseña el método para la solución del problema, mediante la formulación de nuevas preguntas.

Por otro lado, en la concepción de Dewey (2004) una clase sería un proceso de desarrollo dentro, por y para la experiencia. En este sentido describe los procesos de resolución de los problemas que plantean al ser humano su adaptación con la ayuda de un modelo de cinco fases, las cuales pueden ser tenidas en cuenta como momentos metodológicos de una clase para pensar, una clase hermenéutica y heurística, es decir, comprensiva y problematizadora.

El primer momento metodológico implica provocar en los estudiantes una experiencia de aprendizaje problematizador, el profesor ejerce una acción didáctica mediante un problema o pregunta problematizadora, y los estudiantes reaccionan para aprender y poder adaptarse a ese nuevo ambiente de aprendizaje. En el segundo momento el estudiante toma conciencia de la contradicción inherente a la situación problémica, interrumpe la actividad praxiológica y desarrolla una actividad intelectual, tiene un conflicto cognitivo. El tercer momento implica explorar e identificar la información y los datos que posee de experiencias previas. En el cuarto momento emerge la hipótesis sobre la manera de dar continuidad a la experiencia de aprendizaje problematizada por el profesor en el primer momento. Y por último, en el quinto momento metodológico se aplican y contextualizan las hipótesis configuradas como vías de solución del problema de aprendizaje.

Como se aprecia, en la clase problematizadora se estimula el deseo de aprender y se propende porque el estudiante realice un mayor esfuerzo intelectual. Perkins (2003) propone algo que necesitan con urgencia las clases actuales. Es urgente, importante y necesario que la tenacidad y el esfuerzo se ubiquen en un primer plano:

> El esfuerzo puede ser la principal explicación de los logros y deficiencias en el aprendizaje, cumpliendo la capacidad un papel secundario, al explicar las diferencias que subsisten en el rendimiento de los estudiantes después de que se ha tomado en cuenta el esfuerzo. Necesitamos, pues, un modelo centrado en el esfuerzo, cumpliendo la capacidad un papel secundario. (p. 56)

¿Qué puedo hacer? Es una pregunta que puede entenderse en una doble significación. Puedo entenderla como una queja o reproche, indicando que ya no puedo hacer nada más, o puedo entenderla como la condición, el límite, el horizonte, la línea de fuga que nos permitiría dar el salto hacia la calidad educativa, ¿qué hacer, como profesores, para que nuestros estudiantes se conecten con un autor, con un libro, con una pregunta, con una palabra?, ¿cómo provocar una conexión con ellos mismos, como estudiantes, como profesionales, como ciudadanos? (Páez, 2014). Los estudiantes pueden tener cualquier tipo de condición, pero podemos lograr una transformación en ellos a partir del diálogo ameno, afectivo y respetuoso, es importante que haya cara a cara, encuentro entre iguales.

La esencia y naturaleza de la enseñanza está dada en la humildad del profesor para orientar el aprendizaje del estudiante a partir del diálogo. En una clase, las preguntas son más importantes que las respuestas. Esta idea nos traslada a Sócrates, quien configura el saber con la virtud mediante su axioma “solo sé que nada sé”, conquistando de esta manera la verdad atrapada precisamente en el saber. Sólo sabe quién no sabe, porque al no saber, re-

flexiona y aprende algo nuevo. En cambio, quien cree saber todo no ejecuta más acciones de aprendizaje y, por lo tanto, no aprende nada nuevo. Mediante la enseñanza, Sócrates transforma la habilidad en virtud, la discusión en diálogo, la opinión en concepto y la doxa en episteme.

Para lograr estimular la tenacidad y el esfuerzo en el estudiante, la clase debe tener un estilo socrático, debe desarrollarse mediante preguntas, pero estos interrogantes no debe hacerlos sólo el profesor, el estudiante también debe estar en condiciones de formular preguntas en la clase, y el profesor debe tener la bondad y amabilidad de contestarlas, al igual que le exige al estudiante que conteste las suyas. La clase no es sólo del profesor, es también del estudiante, por lo tanto éste tiene todo el derecho de definir su dinámica, independientemente de que el profesor oriente dicho proceso.

Como dice Astolfi (2003), la escuela es un lugar donde el que sabe interroga al que no sabe. Pero en realidad ambos, estudiante y profesor, deben pensar y sentir que no saben para, juntos, interrogar al objeto del conocimiento, que no debe estar enmarcado ni establecido en unos límites sino que debe transitar por los caminos de la inter y transdisciplinariedad. El profesor interroga a su estudiante a quien considera que no sabe, que no tiene luz, o sabe menos que él, contrario a la lógica cognitiva del aprender, que se sustenta en un proceso heurístico y hermenéutico. Sólo se aprende preguntando, no escuchando las preguntas y las respuestas. La pregunta es más importante que la respuesta. El estudiante no aprende al escuchar la respuesta del profesor sino al hacer la pregunta. El interrogante es fuente de saber, la duda y el error también. “La duda, el error y la disonancia cognitiva, hay que traerlos al salón de clase” (De Zubiría, 2011, p. 176).

Sin lugar a dudas, una clase que pretenda estimular la configuración holística del estudiante y potenciar su pensamiento crítico, su autonomía y su independencia cognoscitiva, debe ser una clase reflexiva, en la que el estudiante aprenda mediante la reflexión. Sólo se forma la persona mediante la conversación. El diálogo es uno de los fundamentos de la configuración humana, y por tanto debe convertirse en método y estrategia de enseñanza y aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje reflexivo garantizan la comprensión. El estudiante debe reflexionar sobre lo que está aprendiendo y con lo que está aprendiendo, sólo de esta forma podrá aprender a cabalidad, reflexionando sobre lo que aprende y con el contenido que aprende. No se trata de asimilar, apropiarse o absorber el contenido que estudia, sino de cuestionarlo, problematizarlo, pasarlo por un tamiz heurístico y hermenéutico. Ahora bien, no es lo mismo el aprendizaje escolar que el aprendizaje espontáneo y libre. El sólo hecho de escolarizar el aprendizaje contribuye a su descontextualización. La clase exitosa debe liberar al estudiante de la rutina cotidiana y fomentar la reflexión. La clase debe estar vinculada a la vida del estudiante, para que él no sienta que el aprendizaje es un acto en sí mismo sino una continuidad de su actividad vital.

En un grupo de acciones investigativas realizadas en la práctica pedagógica, buscando transformar el proceso de enseñanza aprendizaje, Silvestre (2001) encontró un conjunto de exigencias didácticas de las cuales no se puede prescindir al pretender provocar un aprendizaje cualitativamente superior en los estudiantes. Estas exigencias fueron retomadas luego por Silvestre y Zilberstein (2002), quienes las ubicaron como un conjunto de principios

didácticos dirigidos a un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle.

La clase debe sustentarse y provocar la experiencia del estudiante por una razón muy simple: sólo se aprende a través de la experiencia. Toda experiencia requiere de una pregunta para ser validada y confirmada. Si no nos preguntamos entonces no sabremos si los eventos o situaciones son como en realidad creíamos que eran. No hay aprendizaje sin interrogación. La configuración de la pregunta está inmersa en todo proceso de aprendizaje y en toda experiencia. De manera que la pregunta es la apertura de la experiencia (Gadamer, 2007).

La pregunta genera aprendizaje porque implica un desconocimiento pero a la vez un conocimiento. La pregunta implica no saber algo, pero también implica querer saber, es decir, saber que no se sabe. Si el estudiante cree que todo lo sabe entonces no se pregunta nada y no aprende, no se abre a la experiencia cognitiva y no reflexiona. En cambio, si él asume que no sabe la respuesta entonces le da sentido a la pregunta y hace la reflexión que le proporciona la experiencia, base de su aprendizaje. Enseñar es orientar ese proceso de aprendizaje. Y para ello no hay método, la vía es la pregunta, y como dice Gadamer (2007), el preguntar no es una técnica que se pueda enseñar. Por ello es nocivo imponer un método en el proceso de aprendizaje. El método es la pregunta abierta que implique reflexión libre. Tal como Gadamer (2000) lo ve, “lo más importante sería ser capaz de contestar cuando se nos pregunta y ser, a su vez, capaz de hacer preguntas y recibir respuestas” (p. 30). Este diálogo heurístico y ameno es el que garantiza la comprensión, que se logra a partir de la duda. La clase debe provocar la duda en el estudiante, debe estimular la pregunta más que la respuesta, debe generar incertidumbre tanto en el estudiante como en el profesor, quien debe transitar con sus estudiantes por caminos desconocidos también para él, mediante el dialogo, la reflexión, el intercambio de ideas, opiniones, criterios y punto de vistas, la discusión respetuosa, la reciprocidad de posiciones y perspectivas, como una actividad dialéctica y hermenéutica.

En otra de las instituciones objeto de estudio, los profesores declaran que siempre comienzan cada una de su clases explorando mediante preguntas los conocimientos previos de sus estudiantes referentes al tema que se quiere enseñar, luego de escuchar a cada estudiante hacen una retroalimentación del tema para reforzar lo que ya ellos conocían. Dentro del aula hacen preguntas libres tratando de que todos intervengan en la actividad luego de haber explicado el tema y reforzado pide a cada uno de sus estudiantes que investiguen información para que tengan conocimientos más sólidos. Los profesores orientan el desarrollo de actividades, investigaciones o trabajos en grupo. Estos profesores consideran que son exigentes pero comprensivos y enseñan con mucho amor y pasión. Señalan que utilizan mucho los modelos pedagógicos de David Ausubel (aprendizaje significativo) y Bruner (aprendizaje por descubrimiento), ya que se identifican plenamente con estos. Aquí se comete nuevamente el error señalado: confusión de teorías del aprendizaje con modelos pedagógicos. Ni el aprendizaje significativo ni el aprendizaje por descubrimiento son modelos pedagógicos. Ausubel y Bruner proponen teorías del aprendizaje, no modelos pedagógicos. No es lo mismo una teoría del aprendizaje que un modelo pedagógico. Las teorías del

aprendizaje sustentan los modelos pedagógicos, pero no debemos utilizar de manera indistinta ambos términos.

Perkins (2003) también propone una teoría del aprendizaje, no un modelo pedagógico. Se basa en el sentido común para configurar lo que denomina Teoría Uno, concepción que señala cuatro condiciones para un aprendizaje comprensivo: información clara, práctica reflexiva, retroalimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

La hipótesis de trabajo que guía a este autor es la siguiente: a partir de la tarea que deseamos enseñar, si le damos a los estudiantes una información clara mediante descripciones y ejemplos, si le damos un tiempo suficiente para que practiquen y piensen sobre dicha actividad, si los retroalimentamos sobre lo que hacen y cómo lo hacen, estimulando su motivación, entonces la enseñanza garantizará el aprendizaje.

El profesor, en cada clase debe ofrecer una información nítida de los logros que el estudiante debe alcanzar, de los conocimientos que debe aprender, y de los resultados esperados, puede describir claramente lo que espera de ellos e incluso ofrecerle ejemplos claros y detallados, con el fin de que el estudiante tenga claridad del proceso que debe seguir en su aprendizaje. El estudiante debe ocuparse de su propio proceso de aprendizaje, en todas las clases debe asumir un rol protagónico y activo, reflexionando sobre lo que estudia, por qué y para qué lo hace, cómo lo hace y qué beneficios tiene para su desarrollo y formación. En esta práctica reflexiva están las bases epistemológicas para un aprendizaje comprensivo. El profesor siempre deberá retroalimentar a sus estudiantes, ofreciéndoles claros y precisos consejos para que éstos mejoren sus resultados académicos y puedan aprender de una manera más consciente y autorregulada. Para ello es importante estimular la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante, desarrollando actividades atractivas, novedosas e interesantes.

Una buena clase no es aquella en la que los estudiantes repiten de manera mecánica, dogmática y acrítica una información transmitida por el profesor o leída en los libros. La buena clase es aquella que estimula la actividad mental intensiva de los estudiantes, de manera que éstos hagan un gran esfuerzo intelectual. Mientras más barreras y obstáculos cognitivos el profesor coloque a sus estudiantes, mejores serán sus condiciones para un verdadero aprendizaje, auténtico, autónomo, significativo y desarrollador.

La educación es para la vida y la vida es una gran escuela. Una clase desarrollada a partir de problemas del contexto establece una integración dialéctica entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, permite hacer más vivencial y significativa la clase, más auténtica y desarrolladora.

En la clase se manifiesta la dialéctica entre las configuraciones cognitiva y afectiva del estudiante. “El aprendizaje de un contenido no es un proceso mecánico, la psiquis del estudiante, sus motivaciones, vivencias, intereses y afectos influyen decisivamente en la asimilación o no de ese contenido” (Álvarez & González, 2003, p. 71). Precisamente el método es portador de la contradicción entre lo intelectual y lo emocional que estimula la configuración volitiva, cimiento del aprendizaje. Para que el estudiante se relacione afectivamente con el contenido éste tiene que ser significativo para él, debe identificarse con su cultura, estar relacionado con sus necesidades, intereses, vivencias, problemas, motivos y valores.

Álvarez y González (2003) enuncian las variantes que debe poseer una clase de excelencia: "motivación, utilización del método problémico, plantear objetivos productivos y creativos, carácter científico e investigativo, participación democrática y consciente de los sujetos en el pro-ceso, naturaleza social del contenido, comunicación, formativo en valores, convicciones y sentimientos" (p. 117).

La actividad mental de los estudiantes puede organizarse de diversas maneras y asumir distintas formas, en dependencia de las características de la asignatura, del estilo pedagógico del profesor, de los ritmos, estrategias y estilos de los estudiantes. Addine (2004) enumera algunas actividades que deben ser utilizadas en las clases desarrolladoras:

- Búsqueda, observación, colección, identificación, comparación y clasificación
- Comprobación de hipótesis y anotación de resultados
- Consulta de libros, revistas, diccionarios
- Desarrollo de cálculos, elaboración de tablas; dibujo e ilustración
- Discusión, comparación, verificación
- Diseño de planes y realización de experiencias
- Escucha, lectura, escritura
- Formulación de dudas, preguntas y conclusiones
- Solución de problemas
- Toma de apuntes y organización de ficheros y cuadros comparativos

A propósito de estas actividades didácticas, en *Los Herederos*, Bourdieu (2003) señala que la tecnología intelectual no se nos enseña y además es menospreciada, por cuanto hay cosas que todos los profesores y estudiantes hacen como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan, como por ejemplo el hecho de comunicarse retóricamente, crear un índice, hacer una ficha, leer gráficos y cuadros estadísticos, organizar un fichero, tomar notas, usar abreviaturas, usar instrumentos informáticos, utilizar un diccionario y utilizar un fichero descriptivo de una biblioteca o un banco de datos.

Como se aprecia, estas listas de actividades de aprendizaje se basan en la idea de que se aprende a partir de la experiencia del estudiante, y están encaminadas a estimular su motivación hacia el aprendizaje. En ellas subyace el carácter reflexivo que define el aprendizaje auténtico, autónomo y desarrollador. En cada clase el profesor debe propiciar que el estudiante analice sus acciones de aprendizaje, éste tiene que ser capaz de describir qué realizó, cómo lo hizo, argumentar por qué y para qué lo hizo de esa manera y no de otra, qué le permitió el éxito, en qué se equivocó, qué errores cometió y cómo puede eliminarlos; debe ser capaz de justificar sus criterios y acciones ante sus compañeros de aula. Una clase con estas características, basada en la experiencia reflexiva del estudiante, debe contribuir a modificar la conducta del estudiante, mediante la reconfiguración de su estructura cognitiva

e intelectual; promueve la configuración de nuevas actitudes intelectuales y forma holísticamente la personalidad del estudiante, desde una mirada autopoiética y no desde el externalismo tradicional.

Un enfoque muy valioso es la enseñanza por medio de la indagación (Bateman, 2000). Este tipo específico de enseñanza se sustenta en el aprendizaje por descubrimiento, en el aprendizaje experiencial y en el aprendizaje basado en problemas. Todas estas propuestas tienen la misma esencia y naturaleza: la activación del aprendizaje, dinamizar el proceso pedagógico y que el estudiante asuma un papel protagónico. Todas estas alternativas didácticas son muy valiosas pero no son nuevas, todas se sustentan en la actividad socrática y las recomendaciones de Dewey (1997, 2003, 2004). Sin embargo, muchos docentes se divierten diciendo las respuestas a los estudiantes, no los dejan pensar ni indagar. Los privan del placer que proporciona la búsqueda.

Los profesores deben permitir que los estudiantes transiten por caminos desconocidos del conocimiento, y debe transitarlos jubiloso junto a ellos, incluso aunque conozca la respuesta a un problema, debe fingir que no la sabe, con el fin de estimular la búsqueda de los estudiantes. No debe tener temor por la reacción de sus estudiantes al escuchar que él no conoce la solución, debe ser humilde y tener un pensamiento positivo, debe tener fe, entusiasmo y confianza, en la capacidad de sus estudiantes. Si utiliza problemas, enigmas, desafíos y conflictos ya está creando las bases para una didáctica indagatoria.

En cada clase el profesor debe presentar a los estudiantes una situación problémica, darle un conjunto de datos, informaciones y hechos y permitir que ellos especulen, planteen hipótesis, reflexionen y argumenten. El aprendizaje indagatorio está relacionado con el pensamiento crítico. Es importante estimular la formulación de preguntas por parte de los estudiantes, y resistir la tentación de responderlas, debemos dejarlos que sean ellos quienes intenten responder sus propias preguntas, luego debemos hacer más preguntas, ofrecer otros datos y dejar que surjan nuevas preguntas. De esta manera ellos van configurando de manera paulatina esquemas mentales que se configuran con sus aprendizajes previos. Debemos asignarles tiempo a los estudiantes para pensar, lo cual significa aceptar el silencio. A veces el silencio es la más elocuente de las conversaciones. El silencio de un estudiante ante una pregunta formulada tiene un alto significado. Intentarán repetir la pregunta para que el profesor la responda. En ese momento el profesor debe sonreír y esperar a que algún estudiante la conteste, aunque sea de forma aproximativa y tentativa. Y aunque el estudiante responda de manera correcta no debemos afirmarlo, seguir sonriendo y hacer más preguntas es el camino de la indagación. La finalidad de este estilo de desarrollar la clase es que los estudiantes piensen.

El profesor puede formar grupos de trabajo homogéneos, según las respuestas dadas por sus estudiantes, con el fin de que hagan un debate interno en el grupo y perfeccionen sus argumentos para presentarlos al resto de los grupos intentando persuadirlos de que ellos tienen la razón. No hay que darles más datos ni informaciones a los estudiantes, es necesario dejarlos descubrir, porque lo que se descubre perdura más tiempo en el espacio psíquico del estudiante que lo que escucha del profesor. Lo que se descubre

tiene sentido y significado, lo que el profesor dice es su saber, no es saber del estudiante. Sólo se aprende lo que se descubre, se configura, cultiva, conserva y consolida.

Bateman (2000) describe tres sencillos pasos de la enseñanza por medio de la indagación: crear tensión, pedir opiniones a los estudiantes y tomarse su tiempo, es decir, esperar. La contradicción genera el desarrollo, sin contradicciones y dilemas no se aprende, la tensiones y paradojas generan conflicto cognitivo. El profesor debe contradecir lo que se expresa en el texto e incluso llevarle la contraria a lo que él mismo escribió en sus libros. Luego debe preguntar a los estudiantes si están de acuerdo con lo que él dice y que argumenten sus respuestas. Finalmente hay que esperar. Tomarse su tiempo significa crear el espacio para que los estudiantes reflexionen, configuren sus propias conclusiones y la socialicen a sus compañeros, convirtiéndose en profesores. La mejor forma de aprender algo es enseñándolo.

Es urgente rescatar las experiencias pedagógicas relatadas por Montessori (1913) que nos invitan a observar más y a hablar menos, los postulados de la pedagogía viva de Freinet (2014), las pedagogías liberadoras, de la autonomía, de la esperanza (Freire, 1994, 2011, 2012a, 2012b, 2014) y las sugerentes e interesantes ideas de Neill (2010, 2012, 2013), que sin lugar a dudas constituyen un punto de vista radical sobre la educación de los niños y niñas. Todos son maestros que han sido básicos en nuestra formación, a pesar de que no hemos estado cerca de ellos. Freire (2014) por ejemplo, afirmaba que no hay docencia sin discencia, lo que equivale a decir que no hay enseñanza sin aprendizaje, ambos procesos forman una unidad dialéctica, y en este sentido la clase exige amar a los estudiantes, alegría y esperanza, afectividad, aprehensión de la realidad sociocultural, autoridad, buen juicio, capacidad científica, competencia pedagógica profesional, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, compromiso, conciencia del inacabamiento, por cuanto siempre nos estamos formando, la educación es interminable; la clase exige crítica, curiosidad, motivación, capacidad de asombro, disponibilidad para el diálogo, ejemplo más que palabras, más acción y menos discurso, el reconocimiento de ser condicionado histórica y socialmente, espíritu creativo, estética y ética, generosidad, humildad, investigación, la convicción de que el cambio y la transformación humana es posible, leer el contexto y no sólo las palabras de los textos, libertad, rechazo de toda forma de exclusión y discriminación, reconocer que la educación es política e ideológica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural, reflexión crítica sobre la práctica y sobre la teoría leída en los libros, respeto a los saberes y a la autonomía del ser del estudiante, riesgo, asunción de lo nuevo y problemático, rigor metódico, dominio técnico al servicio del cambio, saber escuchar, seguridad, tolerancia y una toma consciente de decisiones.

En la IED "Sonia Ahumada" (IEDSA, Barranquilla), los profesores, con la participación de los estudiantes y padres de familia, propusieron el modelo de clase IMDEF, el cual se fundamenta teóricamente en las mismas teorías o corrientes pedagógicas que han sido tomadas como referencia para la configuración de su modelo pedagógico, y de las que han asumido algunos de sus planteamientos, que a su consideración favorecerán la formación y el desarrollo integral de los estudiantes de la IEDSA.

El modelo IMDEF establece cinco (5) grandes momentos en una clase, los cuales se describen a continuación:

I: Inicio: saludo, organización del aula, verificación de la asistencia e información de interés para los estudiantes. Aunque en todos los momentos de la clase se debe propender por mantener un ambiente de trabajo favorable para el desarrollo de las actividades, es en el inicio donde el profesor predispone a sus estudiantes de manera positiva, dando a conocer las pautas a tener en cuenta para mantener el orden, la disciplina y la convivencia. Se crean expectativas sobre la manera cómo se harán las cosas en la clase. La actitud del docente es clave en este y todos los momentos de la clase.

M: Motivación: extrínseca e intrínseca. Sin motivación no hay aprendizaje, porque la motivación orienta la actuación, la cual sirve de sustento al aprendizaje. Es decir, no hay aprendizaje sin actuación, y no hay actuación sin motivación.

D: Desarrollo: presentación de la teoría o conceptos, síntesis y aplicación de los conceptos. La metodología de la clase puede combinar la intervención magistral del profesor con la participación activa y protagónica de los estudiantes, ya sea que se definan varios momentos o se realice simultáneamente. Este es el momento en el cual los estudiantes tienen acceso al conocimiento para su aprehensión, es el momento de la experiencia vital del estudiante porque se activan su proceso cognitivo llevándolo a dar solución a la situación problémica planteada sobre la temática tratada y de la vida misma. Durante la presentación de la teoría o de los conceptos, debe propiciarse el trabajo en equipo para la realización de consultas o el desarrollo de una guía diseñada por el profesor, para lo cual, se suministrará el material necesario o lo solicitará previamente para ser utilizado en la clase. Es importante, que una vez desarrollada la teoría o presentados los conceptos relacionados con la temática de la clase, se realice una síntesis, de tal manera que el estudiante pueda configurar los nuevos conocimientos y enlazar con otros previos, de tal manera que les pueda dar aplicabilidad. Este momento de la clase debe culminar con una actividad en la que los estudiantes apliquen lo aprehendido en la clase.

E: Evaluación: preguntas dirigidas. Es este el momento en que el profesor analiza las evidencias o indicadores que dan cuenta del nivel de aprehensión y comprensión (de los estudiantes) de la teoría o conceptos abordados en el desarrollo de la clase. Sin embargo, vale recordar que la evaluación es un proceso permanente y transversal de la clase, por lo que el profesor buscará estas evidencias o indicadores durante toda clase. La evaluación de la clase permitirá diseñar estrategias de mejora que van a contribuir en la comprensión de los conceptos estudiados y los que se van a estudiar.

F: Finalización: asignación de compromisos o tareas y cierre de la clase. A partir de los resultados que arroje la evaluación de la clase, el profesor asignará los compromisos o tareas, con el propósito de reforzar, afianzar o profundizar lo estudiado en la clase. De igual forma, dependiendo del nivel de aprehensión y comprensión de los estudiantes, el docente podrá solicitar la consulta de nuevos conceptos.

Como bien puede apreciarse en esta concepción de la IEDSA, la clase es un acto estrictamente humano, por eso debe ser afectiva y cognitiva, emocional y racional. En la clase no se deben reprimir los sentimientos, las

emociones, los deseos, los sueños, en función de enarbolar una dictadura racionalista, pero tampoco debe faltar el rigor generado por la disciplina intelectual y la libertad del estudiante de elegir y ser. La idea de que el profesor debe desarrollar al estudiante es paradójicamente excluyente e insultante porque presupone que este no es lo que debe ser. Y este deber ser lo ha impuesto otra persona y no es una decisión del estudiante. Esta idea es excluyente en sus propios términos. La clase debe ser un acto de amistad, en el que ambos, profesor y estudiante, se aceptan tal y como son y no pretenden cambiarse uno al otro. La clase es un acto de amor, aceptación sin condiciones y consideración del estudiante, es mirarse en el rostro del otro. Educar es compartir, relacionarse, interactuar, amar. Educar no es instruir, ni capacitar, ni desarrollar. Si pensamos que educar es capacitar, entonces estamos asumiendo que el estudiante no está capacitado, no tiene saber y es un ignorante. De esta manera, la clase se convierte en un acto que rechaza la condición del estudiante, lo desprecia al considerar que no sabe y que por tanto el docente le debe transmitir su saber. ¡Insultante!

Sería interesante y verdaderamente emancipador y reconfortante que el estudiante transite por los distintos niveles educativos de la escuela sin serlo. Es decir, sin ser un estudiante sino solo un ser humano, un ser vivo. Esto no implica que el estudiante tenga que dejar de aprender y el profesor tenga que dejar de enseñar. Estas categorías seguirán siendo muy valiosas para comprender el campo didáctico y formativo, pero debemos reconceptualizarlas. La enseñanza y el aprendizaje forman son inmanentes a la vida humana. Sin aprendizaje no hay vida. Y sin vida no hay aprendizaje. Aprender es vivir, y vivir es aprender. Ahora bien, enseñar no es transmitir conocimientos, sino orientar el aprendizaje, y aprender no es asimilar o apropiarse de un conocimiento sino reconfigurar modos de actuación a través del lenguaje.

Según Gadamer (1990) en la escuela debemos aprender a escuchar, ese es el reto más grande que tiene un ser humano, por eso afirma que todos somos auditorio, y nos exhorta a "luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual" (p. 145). El método es escuchar para aprender de los demás, no encerrarnos en nuestras propias ideas, abrir nuestra mente a la escucha, la reflexión y el aprendizaje.

Los seres humanos somos conversacionales (Echeverría, 2002). Una clase es un sistema educativo conversacional. El éxito o fracaso de la clase está dado en la red dinámica de conversaciones. Dime cómo conversa el profesor con sus estudiantes y cómo conversan los estudiantes entre ellos y te diré que modelo pedagógico subyace esa práctica. La clase es un proceso interactivo entre sujetos lingüísticos. La relación sujeto-sujeto caracteriza la actividad didáctica del profesor moderno. Cuando llegamos a las instituciones educativas lo primero que preguntamos está relacionado con las formas de conversación, sobre qué conversan, para qué; es decir, indagamos el método, el contenido y las intenciones de las conversaciones y qué competencias conversacionales tienen los profesores y los estudiantes. Si los profesores logran penetrar la configuración de conversaciones de sus estudiantes lograrán transformaciones en los desempeños de sus estudiantes. El concepto de

competencias conversacionales genéricas introducido por Echeverría (2011) es muy importante esta mirada del proceso de formación. Es importante estimular este tipo de competencias por cuanto nos dedicamos más a las competencias específicas, técnicas y funcionales, que no definen el proyecto de vida del estudiante. En cambio el cimiento epistémico para ello son las competencias genéricas conversacionales como la capacidad de escuchar, de juzgar (formular un juicio), cumplir un compromiso, callar, saber argumentar una idea, retroalimentar con reflexiones críticas o configurar espacios psíquicos emocionales que expandan la capacidad de amar, en los términos planteados por Maturana (1999, 2001).

Los seres humanos somos configuraciones lingüísticas. Somos una red de conversaciones, y a través del diálogo los estudiantes deben aprender a aprender y los profesores debemos aprender a enseñar. El estudiante no llega a la escuela sabiendo aprender, necesita una orientación para aprender. Es el profesor quien debe ofrecer dicha orientación y estimular el proceso de aprendizaje porque a aprender se aprende aprendiendo. La orientación de las acciones de aprendizaje se logra ofreciendo al estudiante procedimientos para el estudio y su actividad independiente. "Un procedimiento para el aprendizaje es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta" (Coll, 1994, p. 89), para lo cual el estudiante debe utilizar estrategias de aprendizaje (Monereo, 1988). Como dicen De la Luz y Caballero (1833) en su Informe sobre la escuela Náutica: "No se concurre a los establecimientos para aprender todo lo aprendible, sino muy singularmente para aprender a estudiar y para aprender a enseñar" (p. 257). Esta consideración nada trivial se sustenta en las características de la clase humanista.

Una clase es, en palabras de Bruner (1988), un foro cultural. La clase debería ser un espacio de conversación amena y apacible, un espacio para el diálogo entre iguales, un espacio donde seres humanos, estudiantes y profesores, hablan, comparten, discuten, valoran, debaten, argumentan, problematizan, e incluso, por qué no, ríen y lloran, se ponen tristes y son felices. En la clase del siglo XXI se reconfiguran contenidos curriculares y códigos, de manera que los saberes disciplinares no son sólo conceptuales, sino que incluyen además, lo que es más importante, habilidades, valores, actitudes, afectos, emociones y sobre todo sentimientos humanos.

En la IED "Cultural Las Malvinas" (Barranquilla) propusieron un modelo tanto para el diseño como para el desarrollo de la clase:

Diseño de la clase:

- Debe partir de un currículo basado en la problemática cotidiana, diseñando actividades dinámicas donde el estudiante aprenda a pensar y hacer un buen uso del lenguaje
- Debe realizarse un diagnóstico sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema y en base a ese saber diseñar la clase
- Debe responder al desarrollo de las capacidades del estudiante, reflejado en lo investigativo; en la tecnicidad, en la productividad, diseñando diferentes estrategias metodológicas que conduzcan al estudiante a expresar, solucionar temas o situaciones presentadas

- Debe ser secuencial, buscar el desarrollo y solución de un problema, debe hacerse por proyectos, por cada unidad, con temas de interés y profundizar los conocimientos
- Diseñar actividades en las que el estudiante tenga la capacidad de proponer, analizar y argumentar situaciones de su entorno

Desarrollo de la clase:

- Debe estar acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes, que motive la participación y el trabajo en equipo, que sean contenidos contextualizados
- Debe existir coherencia entre objetivo, métodos, contenidos, seguimientos y evaluación de los estudiantes
- Deben brindarse la posibilidad de que todos los estudiantes participen, para que haya intercambio de conocimientos y se den espacios democráticos
- Deben promover las acciones de identificar, analizar, interpretar, argumentar ideas
- Deben ser activas, utilizar a veces espacios diferentes al aula y utilizar recursos didácticos diferentes al tablero y el marcador
- Deben ser motivacionales, que el estudiante se sienta a gusto, sin apartarnos de la exigencia para llegar a la excelencia
- Fomentar el trabajo independiente, autorregulado, tener claridad en el lenguaje, relacionarlas con la realidad actual nacional, internacional y del entorno, enseñarles a ser productivos desde todas las áreas del conocimiento e incentivar el liderazgo

En resumen, las clases deben ser alegres, dinámicas, no deben ser aburridoras ni tediosas. Este es un requisito indispensable para que el estudiante tenga una disposición psicológica positiva para el aprendizaje. La estimulación del interés y el deseo por aprender dependen en gran medida de la relación afectiva y motivacional que el estudiante establezca con el contenido y con el profesor. El humor es esencial en la clase, lo cual no significa que el éxito académico se logra solamente en las clases alegres en las que prolifere la risa, pero sí significa que en las clases apacibles, amenas y atractivas se neutraliza la pasividad y el estado psicológico del estudiante transita a la actividad consciente, motivada y autorregulada, lo cual garantiza un aprendizaje auténtico y desarrollador.

Si el profesor exige a sus estudiantes una racionalidad basada en la obligación de seguir sus actos de enseñanza los expone, en términos de Zambrano (2011), al flujo de resistencias y, por el contrario, si es permisivo y los deja libremente para que ellos decidan sus acciones de aprendizaje, entonces estaría creando las bases para excluirlos, en el sentido de que “toda imposición es detonadora de sublevación y todo llamado a la pasividad es fuente de exclusión” (p. 77). De ahí que la clase debe ser un puente, un viaducto entre los deseos y necesidades de los estudiantes y las intencionalidades formativas del profesor. La clase debe lograr que emerja en los estudiantes el deseo de

aprender, con el fin de hacer coincidir los intereses de ambos sujetos del proceso formativo, el profesor y los estudiantes. Estos tienen una intencionalidad que no siempre es coincidente con la intencionalidad de la escuela, y aunque es cierto que deben cumplir los propósitos establecidos, la clase debe desarrollarse a partir de las experiencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y sin soslayar sus estilos y estrategias, que los estudiantes utilizan según sus intereses y necesidades, que están determinadas por su voluntad.

El sistema educativo está organizado de tal manera que no puede prácticamente democratizar (Bourdieu, 2011), es imposible que la escuela logre a nivel social darle cultura a todos e igualar las oportunidades. La escuela no está en condiciones de eliminar las leyes de la reproducción social del capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1996), lo más que puede lograr un profesor en su clase es no acentuar la desigualdad, no multiplicar las diferencias socioculturales y económicas existentes entre sus estudiantes al comenzar el año académico. La familia, el Estado y la sociedad no deberían exigir al profesor que alcance resultados imposibles, si bien es cierto que él puede lograr mucho con sus acciones didácticas, la solución a las deficiencias del sistema educativo debe ser holística, porque los problemas son estructurales y sistémicos. No podemos buscar soluciones locales a problemas globales, debemos buscar más bien soluciones globales (estatales, societales) a problemas locales (institucionales). La solución al sistema educativo puede partir de un consenso a partir de la configuración de propuestas progresistas que integren las posturas científicas con las posturas políticas. No podemos pedirle al profesor cosas que éste no puede hacer, pero sí debemos exigirle humildad y profesionalismo, amor y ciencia.

Lo anterior no es trivial, no es una verdad de perogrullo, tiene una alta significación, en el sentido de que el ser humano que somos emerge de nuestra biopraxis cotidiana en el convivir que configuramos, cultivamos, consolidamos y conservamos en los ambientes culturales y de aprendizaje que vivimos. De ahí que todas las experiencias que viven los estudiantes en su convivencia con el profesor permiten expandir el espacio bio-psíquico-cultural que los configura como seres humanos. No existe experiencia nula, toda experiencia forma. "No estamos predeterminados genéticamente a ser ninguna clase particular de ser humano. Todos los seres humanos podemos llegar a ser cualquier clase de ser humano, según el convivir que vivimos" (Dávila & Maturana, 2009, p. 158). Lo que el profesor no puede dejar de hacer es darle cariño y ternura a sus estudiantes, curricularizar el amor y llevar a los estándares más altos los postulados y principios del modelo pedagógico humanista.

Desde el punto de vista de los humanistas (Sebastián, 1986; Hamachek, 1987) una clase excelente debería estar encaminada a colaborarles a los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con su proyecto de vida, para que estén en capacidad de elegir lo que desean llegar a ser y lo que son. La clase humanista reconoce que todos los estudiantes son diferentes, que no existen dos estudiantes que sientan, piensen o actúen de la misma manera y, por consiguiente, no existen dos estudiantes que aprendan de la misma manera. Este tipo de clase ayuda a que los estudiantes no intenten imitar a los demás, que sean menos como los otros y más como ellos mismos, configurando así su identidad autónoma y auténtica, única

y especial. En la clase humanista el estudiante no es formado a partir de un estándar o molde previamente determinado, sino que se autoconfigura, porque aprende a indagar su propia personalidad, comprenderse a sí mismo, asignarle significado a sus experiencias y darle sentido a su vida. En este modelo el profesor es un mediador, cualidad que debe caracterizar su perfil.

6.2 -Perfil del profesor en el siglo XXI

Cury (2014) revela unas cifras chocantes: En España, el 80 % de los profesores están enfermos a causa del stress. En Inglaterra, el gobierno tiene dificultades para formar profesores, especialmente de enseñanza general y media, porque muy pocas personas están motivadas para dedicarse a esta profesión. Según estudios de la Academia de Inteligencia de Brasil, el 92 % de los profesores poseen tres o más síntomas de estrés y el 41 %, diez o más. ¿Qué está sucediendo?, ¿por qué ya nadie quiere ser profesor?, ¿por qué los profesores en ejercicio quieren retirarse de su actividad?, ¿será que se ha hecho una selección inadecuada en la que no se ha tenido en cuenta la formación vocacional y la orientación profesional?, ¿cuál debe ser el modelo o perfil del profesor en el siglo XXI?

Recordemos que el término perfil lo concebimos en este libro como la configuración de competencias y capacidades que distinguen la formación de un ser humano para desempeñarse de manera óptima con responsabilidad, respeto y ética en la solución de diversos problemas, para lo cual debe dinamizar sus configuraciones cognitiva-intelectual, praxiológica y afectiva-emocional.

Es muy difícil y pretensioso querer establecer un perfil del profesor por cuanto son innumerables los requisitos que debe tener una persona para desempeñarse en el campo educativo, sin embargo podemos sintetizar los requisitos o cualidades excluyentes esbozados por Cela & Palou (2011):

- Creer en la superioridad de unos seres humanos sobre otros por razones de etnia, género o condición social
- Excluir a sus semejantes
- No confiar en las capacidades de cada estudiante
- No creer en la necesidad de un futuro más justo, decente y equitativo
- No sentirse responsable de los niños y niñas que estudian en su escuela

El mundo educativo está caracterizado por la complejidad, el caos y la indeterminación. El profesor debe desempeñarse sin utilizar recetas ni métodos infalibles, debe inventar respuestas a situaciones siempre nuevas y gestionar la incertidumbre, ser creativo, original e imaginativo, innovar constantemente, ser humilde y aceptar los límites de su conocimiento, ser un eterno insatisfecho desde el punto de vista intelectual. El profesor debe ser un profesional altamente cualificado, competente en la asignatura que enseña, pero sobre todo en el arte de educar y formar, no sólo de enseñar. Debe preocuparse por sus estudiantes y reflexionar de manera frecuente sobre sus propias experiencias y prácticas pedagógicas,

y estar dispuesto a cambiar continuamente de estrategias pedagógicas según los resultados obtenidos.

En la IED "Cultural Las Malvinas" (Barranquilla) se definió el siguiente perfil del profesor:

- Abierto a nuevas tendencias, crítico y afectivo, debe ser amigo de la expresión libre, proactivo, innovador, que desarrolle trabajo en grupo, tener una formación en valores que guíe la integridad y la coherencia de su conducta, ser solidario, respetuoso, ético y creativo

- Capaz de resolver los problemas de educación y enseñanza, de intervenir comprender críticamente, entenderse a sí mismo y a sus estudiantes, con competencia didáctica, formativa, real y contextualizada, con identidad intelectual, cultural, social, política y otras vinculadas, integradas, enlazadas a los criterios y normas educativas que regulan la profesión

- Colaborador, conocedor de la cultura y del compromiso con la comunidad educativa, motivador, mantener diálogo con sus estudiantes en ambientes de confianza, comunicador pedagógico, orientador, que permita al estudiante la construcción de su propio conocimiento a partir de los saberes previos

- Debe aplicar el método científico utilizando la investigación en los proyectos de aulas para desarrollar el espíritu de la investigación, el análisis y la creación de soluciones

- Debe ser madre y padre que custodia, que no se pierda en las cuevas de la sociedad brindándole confianza y seguridad a sus estudiantes, estimulador de experiencia, contribuyendo al desarrollo de las capacidades de pensar y reflexionar de sus estudiantes

- Formador de seres humanos, con capacidad de entrega en su quehacer pedagógico, activo, estimulador en la solución de problemas, actitud reflexiva y participativa, innovador, proactivo, investigador y amoroso, ser un guía, orientador y facilitador, un líder transformador, mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social

- Persona comprometida, con capacidad e idoneidad para desempeñar su rol, cuestionador de su práctica que la confronta y modifica, responsable frente a su misión de liderazgo y de su compromiso como agente formador de líderes positivos, ser abierto al cambio

- Promotor de la lectura, la escritura, la enseñanza y el pensamiento crítico. De igual forma el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, así mismo el desarrollo de las habilidades y los talentos de los estudiantes

- Un profesional en constante proceso de reflexión que cuestiona, indaga, descubre, observa, toma decisiones de implementar soluciones para los procesos dados en el salón de clases, que trabaja en función del mejoramiento institucional

Pudiéramos resumir la anterior concepción diciendo que el profesor debe confiar en sus estudiantes, en su desarrollo moral e intelectual. Debe limitar su discurso y escuchar más, estimular a sus estudiantes a hablar. Ser un líder, no un juez. Debe disfrutar el acto de enseñar, estimular a que los estudiantes cuestionen los contenidos y sus prácticas pedagógicas, debe sonreír, estar siempre alegre, ayudar a los estudiantes a aprender a aprender, ser tolerante, justo, incluyente, afable y respetuoso. Podrá enfrentar la vida con veneración matizada con un poco de ironía (Bateman, 2000).

Barl (1995) define al maestro de la siguiente manera:

> [...] el maestro es la representación concreta de la utopía. El maestro se mueve en el mundo de las ideas, pero sobre todo en el universo de los ideales. No se es maestro si no se tiene el deseo, la aspiración o la voluntad de realizar acciones simple vista parecen desmesuradas. El maestro tiene la obligación de ser valiente, porque no rehúye, no teme a los problemas que la realidad le presenta y los enfrenta con la imaginación y la fantasía, elementos certeros e infinitos del pensamiento para modificar la naturaleza y acercar el futuro a la realización de su modelo ideal. (p. 16)

Los profesores extraordinarios, como los define Bain (2007), conocen y dominan a la perfección su asignatura, están actualizados en los últimos hallazgos y desarrollos intelectuales, de la ciencia o el arte, y por ello consiguen lo que ellos esperan de sus estudiantes. Desarrollan un razonamiento sobre la manera de pensar, más conocido como metacognición. Hablan con los estudiantes sobre sus metas, problemas, aspiraciones, miedos, logros, errores y frustraciones, animan a sus estudiantes a ser reflexivos, críticos y creativos. En este sentido el maestro ideal es:

> un guía, un maestro, un innovador, un investigador, un consejero, un creador, un sabio, un sugeridor, un impulsor mador de hábitos, habilidades y actitudes, un narrador, un actor, un escenógrafo, un formador de colectividades, un estudiante, un enfrentador de la realidad, un emancipador, u evaluador, un protector que redime o salva, un realizador, una persona. (Barl, 1995, p. 16)

Considerando que el modelo del docente es una decisión de cada educador y que éste debe ser coherente con la concepción de educación y de modelo pedagógico, la IE “María Goretti” (Montelíbano) propone las siguientes orientaciones como elementos que guiarán las prácticas pedagógicas de sus profesores:

Dimensión cognitiva-intelectual: profesional idóneo en cuanto a su dominio disciplinar y a su saber pedagógico, sin dejar de lado el saber histórico y cultural del contexto en el cual se desempeña, conocedor de la legislación educativa, persona abierta al cambio, la actualización, la innovación través de procesos investigativos, que desarrollen diferentes ideologías sobre el mundo moral, social y físico, que sea no sólo consumi-

dor de los productos científicos, técnicos y culturales, sino que aspire a ser productor de éstos.

Dimensión praxiológica: debe ser una persona que se autoestime y estime su profesión para ejecutar responsable y acertadamente su encargo social.

Dimensión afectiva-emocional: ser espiritual, profesional de la humanización, de la democratización, de actitud accesible a todos los miembros de la comunidad educativa, ser ejemplo de vida a través de la práctica de la pedagogía del amor. Persona capaz de corregir con rigor y orientar con amor.

Es evidente la necesidad de un profesor que estimule y afiance la configuración afectiva de sus estudiantes, que oriente ante sus dificultades de tipo familiar. En este sentido, Addine (2004) sintetiza algunas cualidades que deben sobresalir: autenticidad, comprensión, empatía, profesionalidad y respeto al derecho ajeno.

En criterio atinado de Adorno (1998), el menosprecio del profesor tiene raíces feudales y podemos encontrarlo documentado desde la Edad Media y del primer Renacimiento. Sin embargo, el profesor ostenta un extraordinario poder de transformación sobre sujetos que no lo son de pleno derecho, es decir, sobre niños y niñas. Y a veces la inteligencia colectiva de la sociedad no aquilata en su justa medida este poder. "Si se menosprecia el poder del maestro es porque constituye la parodia del poder real, al que se admira" (Adorno, 1998, p. 69). Este poder natural del profesor, ontológicamente hablando, debe utilizarse para lograr la emancipación humana, regulando la tensión curricular existente entre formación y emancipación. "En la imagen del maestro se reproduce, todo lo atenuada que se quiera, algo de la imagen, máximamente investida en sentido afectivo, del verdugo" (Adorno, 1998, p. 72).

Herbart (1806) no quiere para el niño un tutor riguroso ni un acompañante que limite su libertad. Rogers (1973), por su parte, define un perfil del profesor que lo considera un facilitador, una persona que es capaz de crear un clima propicio para el aprendizaje, porque confía en el deseo de aprender cada estudiante y por ello organiza y ofrece una amplia variedad de ambientes propicios para el aprendizaje, aceptando sus expresiones intelectuales y emocionales. En fin, es un líder que garantiza libertad a sus estudiantes. Por otro lado, Simmel (2008) patrocina un modelo de profesor curioso, original, creativo, innovador, con una alta imaginación, contrario a las prácticas rutinarias y mecánicas que enarbolan la intelectualización, proclama un profesor capaz de perturbar su propia condición en función del ideal autodidacta. Así lo reivindica de manera explícita cuando señala que la meta del educador es hacerse a sí mismo prescindible.

Freire (2012) sintetiza las cualidades indispensables para llevar a cabo una práctica pedagógica progresista por parte del profesor: humildad, amor, valentía, tolerancia y justicia. Según este autor, la humildad no implica cobardía o falta de respeto hacia nosotros mismos, sino que nos enseña que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo, más bien todos sabemos algo y todos ignoramos algo. La amorosidad está relacionada con la pasión por la enseñanza y la aceptación de nuestros estudiantes. La valentía incluye al miedo. Hay miedo sin valentía, pero no hay valentía sin miedo, pero es un miedo limitado, sometido y controlado. La tolerancia es la virtud que nos enseña a respetar lo diferente, convivir con lo diferente y aprender con lo diferente. Por último, el profesor progresista debe buscar de manera permanente

la justicia. Por ejemplo, nadie puede impedir que se implique más afectivamente con un estudiante que con otro, pero lo que el profesor no puede hacer es favorecer a su estudiante preferido en detrimento del derecho de los demás. Tensión entre paciencia e impaciencia, seguridad, decisión y alegría de vivir se funden como cualidades que deben ser cultivadas por los profesores progresistas.

Es muy difícil encontrar a una persona que no quiera ser amada y amar a alguien. Esos son los principales anhelos del ser humano. Este es el principal deseo que todos los humanos compartimos, es una necesidad universal. Por eso el perfil del profesor del siglo XXI debe estar matizado por este deseo. Not (2013) sintetiza en tres palabras la definición del papel del maestro en la pedagogía de Alain, que pueden ser robadas para caracterizar el profesor del siglo XXI: modelo, animador y guía.

En los grupos de discusión desarrollados se concluye que el profesor de la IE CESUM, de Montelíbano, debe ser capaz de asumir nuevos retos, a través de tres instrumentos fundamentales: conocimiento, flexibilidad y sensibilidad. De igual forma debe preocuparse por la comprensión de los nuevos conocimientos y las posibles dificultades que éste trae, de tal manera que reconozca su incidencia determinante en las relaciones con la escuela, los estudiantes, los demás profesores y el conocimiento mismo.

Es necesario tener en cuenta que el perfil del profesor no es estático, es dinámico, es decir, debe evolucionar y cambiar según la realidad del contexto en el cual interactúa, o sea, debe considerar las necesidades sociales de los grupos con los cuales trabaja. Por lo tanto, debe ser analítico para posibilitar la orientación y promoción del comportamiento futuro e identificar espacios y condiciones para desarrollar las estrategias y acciones pedagógicas necesarias en los mismos. Por tanto, el profesor cesumnista debe ser:

- Abierto al diálogo, comunicativo y con proyección comunitaria
- Comprometido con el proyecto educativo institucional y que incentive a la investigación
- Ejemplo para sus estudiantes, honesto y transparente en su vida personal y profesional
- Promotor, difusor y practicante del respeto por el ambiente
- Responsable en el cumplimiento de sus funciones laborales y de actualización en su área de formación
- Pero también el profesor cesumnista debe saber:
- Liderar los procesos junto a los estudiantes
- Los conceptos propios de su área específica y la forma como éstos pueden tener sentido para los estudiantes
- Quiénes son los estudiantes, qué quieren y qué requieren y; en consecuencia, qué es crucial que aprendan
- Reorganizar los conocimientos en su planeación de clase y utilizar estrategias innovadoras

En el prólogo del libro E*l retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*, escrito a partir de conversaciones sostenidas con Zygmunt Bauman por email, durante los meses de julio y agosto de 2012, el notable psicoanalista Gustavo Dessal expresa que el hecho de poseer un saber, no hace maestro a un profesor. Dessal (2014) señala que en la actualidad estamos acostumbrados a concebir como expertos a todas aquellas personas representantes del saber, pero el profesor no es un experto desde este punto de vista. El profesor del siglo XXI conserva con la propia vitalidad de su propia vida la intencionalidad socrática de la pregunta y la mejor prueba de su amor caracteriza la esencia de su actividad de enseñanza: "lograr que aprendamos la única lección magistral que nos pone en el camino de un saber verdadero, y que consiste en percatarnos de que ninguna palabra puede decir toda la verdad" (p. 10).

La única verdadera enseñanza que nos transmite el profesor de excelencia es demostrarnos que mientras más aprendemos, menos sabemos, el "sólo sé que nada sé" de Sócrates es su principal principio didáctico, y de esta manera, nuestra formación y nuestro aprendizaje son permanentes, son procesos que duran toda la vida. De ahí que, al hacernos conscientes de nuestros vacíos cognoscitivos y de la insuficiencia de nuestro saber, no nos detenemos en el camino cognitivo y continuamos transitando con rigor y esfuerzo intelectual la senda del conocimiento, perpetuando así nuestro proceso de aprendizaje y de educación. De esta manera encontramos una posible respuesta al conocido problema esbozado por Marx, en la tercera tesis sobre Feuerbach: ¿quién educará a los educadores?

En el próximo capítulo haremos algunas consideraciones generales, sin ánimo de responder éste interrogante, sino con la intención de volver a analizar las realizaciones, retroalimentar sobre lo alcanzado y continuar estos desafíos pedagógicos, curriculares y didácticos.

POST-SCRIPTUM

Esta investigación tuvo su punto de partida en la problemática relacionada con la metodología para la configuración del modelo pedagógico organizacional. Se ofrece en este estudio una detallada valoración de las particularidades de los modelos pedagógicos y su concreción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la implementación curricular. Se aportaron las bases teóricas y una metodología para la configuración del modelo pedagógico de las organizaciones educativas, a partir de la modelación sistémica y dialéctica del proceso de formación, tomando como base la Teoría Configuracional (Ortiz, 2013a, 2013b).

Se propone que la denominación del modelo que se asume y configura (nombre del modelo), se haga basada en una caracterización teórica y conceptualización, distinción y relación dialéctica entre instrucción, educación, formación y desarrollo; conceptualización de la educación como proceso formativo y desarrollador (¿qué es educar?; ¿por qué y para qué educamos?); principales problemas del contexto que debe saber solucionar el estudiante una vez graduado, modelo de escuela y caracterización del futuro egresado (competencias: conocimientos, habilidades y valores que debe tener, ¿cómo debe ser?, ¿cómo es?, ¿cómo desea ser?, ¿cómo puede ser?)

Lo anterior debe complementarse con una fundamentación epistémica que incluye un fundamento filosófico, antropológico y sociológico de la propuesta pedagógica, argumentación de las teorías psicológicas y neurocientíficas en las que se sustenta la propuesta y el fundamento pedagógico de la misma, que permite concretar el modelo didáctico.

La fundamentación epistémica permite determinar el rol de los actores educativos y concepción de la actividad que realizan: rol del estudiante, concepción del aprendizaje, rol del profesor, concepción de la enseñanza, rol del directivo docente, concepción de la gestión educativa, rol de la familia y concepción de la formación desde la integración hogar-escuela.

El enfoque de los componentes del proceso pedagógico es imprescindible para la operativización del modelo pedagógico: enfoque de las intenciones formativas, características de los contenidos curriculares, concepción de las estrategias metodológicas, características de los recursos didácticos, enfoque de la evaluación formativa. Finalmente debe configurarse el núcleo central de la propuesta: características de la clase en la propuesta pedagógica asumida y el perfil del profesor para aplicar dicha propuesta.

Es significativo señalar que durante la investigación se pudo comprobar que de una u otra manera la mayoría de los componentes que se proponen para estructurar el modelo pedagógico institucional, se tienen en cuenta en los modelos de las organizaciones educativas objeto de estudio, pero con una organización diferente y los directivos docentes no tienen argumentos para justificar el orden propuesto. Además, su elaboración no se hace siguiendo una metodología con rigor científico ni teniendo en cuenta los criterios de todos los actores educativos sino que se define sólo una comisión encargada de diseñarlo y luego se socializa al resto de la comunidad (en ocasiones no se socializa) trayendo como consecuencia que los profesores no conocen la esencia, naturaleza y características del modelo pedagógico asumido por la organización.

En ocasiones se adopta un modelo pedagógico general y no se configura un modelo propio, auténtico, contextualizado y adaptado a la realidad educativa y necesidades de la organización. Los componentes que no se desarrollan en el modelo pedagógico de las organizaciones estudiadas son: problemas que debe saber solucionar el estudiante, características de los contenidos curriculares y características de la clase en el modelo asumido. Esto indica que el trabajo pedagógico y formativo se desarrolla sólo a partir de los contenidos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, contribuyendo de esta manera a reproducir el sistema y el capital cultural, acentuando así las diferencias de clase y creando condiciones para la exclusión social y la violencia simbólica.

Durante la ejecución de este trabajo investigativo se hicieron algunas reflexiones teóricas que fundamentan la necesidad e importancia del desarrollo y consolidación de un modelo pedagógico propio, autónomo y auténtico, un modelo emergente: el pensamiento configuracional.

El resultado de la investigación ha sido utilizado en la formación y superación profesional de profesores y directivos docentes de diversas organizaciones educativas del país, en la presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales, en el desarrollo de diplomados y cursos de postgrado (especialización, maestría y doctorado), en la reconfiguración del proceso pedagógico de las organizaciones educativas del Caribe colombiano que participaron en este proceso.

Es preciso destacar que esta propuesta de metodología para la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa se destaca porque integra de forma configurativa los procesos de diseño, desarrollo y evaluación, es decir, no separa de manera lineal, secuencial y consecutiva dichas etapas curriculares, sino que las armoniza en un solo proceso configuracional, convirtiéndolas en eslabones metodológicos que a la vez se configuran con las condiciones ontológicas: sensibilización, concientización y motivación.

La metodología tiene rigor científico, a partir de procesos interpretativos y comprensivos guiados desde un enfoque hermenéutico y configuracional, es coherente y muestra adaptabilidad a las condiciones específicas de la escuela colombiana, y además ofrece posibilidades para su utilización en organizaciones educativas de otros países. Propicia la autoformación individual y colectiva de los actores educativos, así como la armonía, coherencia y unidad de acción pedagógica, y con ello el sentido de pertenencia, el compromiso, la responsabilidad y el protagonismo de todos los actores educativos, no sólo los profesores, como se hace tradicionalmente. Por otro lado, es cierto que la educación no es el objeto de estudio ni el campo de acción propio de la psicología, sin embargo, el legado de esta disciplina es inmenso y ha influido de manera considerable en el campo educativo, a tales dimensiones que se ha convertido en una importante disciplina: la psicología educativa.

No es posible visualizar la configuración actual de la pedagogía sin las ideas de notables y eminentes psicólogos como Piaget, Vygotsky y sus seguidores. Estos autores han hecho contribuciones significativas a las nuevas generaciones de posturas constructivistas e histórico-culturales. Los modelos pedagógicos[2] que se han venido configurando en Colombia a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI se han nutrido de sus aportes.

2. Pedagogía Conceptual, Pedagogía Dialogante, Pedagogía Transformadora, Pedagogía Configuracional.

Bauman (2014) analiza cuatro presunciones implícitas que los seres humanos generalmente aceptamos y pensamos que no necesitan pruebas ni evidencias, es decir, nos parecen obvias: el crecimiento económico como la única vía válida para superar los problemas y retos de la coexistencia humana; el crecimiento continuo del consumo como base para la felicidad humana; la desigualdad entre los seres humanos es natural, y la necesidad de la competitividad para el logro de la justicia social.

Estas obviedades han traído como consecuencia el incremento de las inequidades a nivel mundial y la reducción de las oportunidades para los más necesitados. Según el Instituto Mundial para la Investigación de Desarrollo Económico, con sede en Helsinki, la población perteneciente al 1 por ciento más rico es ahora casi 2.000 veces más rica que el 50% de la población mundial (Bauman, 2014). Un estudio reciente del Instituto Mundial para la Investigación del Desarrollo Económico de la Universidad de las Naciones Unidas (citado en Bauman, 2014) afirma que en el año 2000 el 1 por ciento más rico de la población poseía el 40 por ciento de los activos globales, y que el 10 por ciento más rico de la población poseía el 85 por ciento del total de la riqueza mundial. La mitad más pobre de la población adulta mundial poseía por su parte el 1 por ciento de la riqueza global. Por otro lado, Kollewe (2012) observó que la riqueza acumulada por las diez personas más ricas del mundo asciende a 2.700 millones de dólares, lo que equivale a toda la economía francesa, la quinta del mundo.

La brecha entre ricos y pobres del mundo sigue ampliándose a un ritmo vertiginoso. Cada vez son más los pobres y menos los multimillonarios que se adueñan de las principales riquezas del planeta. A nivel global cada día los países ricos son más ricos y los países pobres son más pobres, y al interior de dichos países cada día las personas ricas son más ricas y los seres humanos pobres son más pobres. Por ejemplo, más del 90 por ciento del crecimiento del producto nacional que obtuvo Estados Unidos desde el colapso del sector crediticio del año 2007, lo obtuvieron menos del 1 por ciento de las personas más ricas en ese poderoso país (Bauman, 2014). ¿A dónde se dirigen los sistemas educativos?

Colombia es un país con una riqueza extraordinaria, la mitad de su territorio está ubicado en las praderas fluviales del Amazonas y del Orinoco, tiene la región de la cordillera de los Andes en la que hay más población, está ubicada estratégicamente, en un punto en el que se intersectan las dos mitades del continente, y además posee amplios litorales en dos océanos, en el Pacífico y en el Atlántico, especialmente sobre el mar Caribe. Y como si fuera poco, la extensión de su territorio es dos veces el territorio de Francia y tiene una población similar a la de España y Argentina. No obstante, a pesar de esta evidente, indiscutible e inigualable riqueza, nuestros gobernantes no han sabido canalizarla en la educación, para que ésta verdaderamente se convierta en un motor del desarrollo económico del país, que proporcione bienestar y prosperidad a su pueblo, con una consiguiente mejoría en su calidad de vida. No obstante, no podemos ignorar la existencia de un conflicto armado por más de 60 años que ha afectado la vida cotidiana del país.

Esta riqueza tampoco ha sido un factor de calidad educativa. Los profesores de las organizaciones educativas objeto de estudio reconocen numerosos problemas de nuestras escuelas, pero no sólo problemas de financiamiento,

recursos materiales, gestión y organización escolar, sino además problemas pedagógicos, curriculares, didácticos e incluso epistemológicos. Son problemas cuyo alcance e influencia no es sólo institucional sino regional y nacional, e incluso constituyen una amenaza a la estabilidad social y a la paz. Estos mismos profesores valoran la necesidad del proceso de configuración del modelo pedagógico institucional, están de acuerdo en modificar las prácticas pedagógicas y reconfigurar los sistemas escolares y modelos pedagógicos actuales, sin embargo pocas veces saben por dónde comenzar y cómo terminar.

Sergiovanni (1994) afirma que las escuelas no deben ser consideradas solamente organizaciones educativas sino comunidades, porque al cambiar la metáfora de la escuela como organización educativa y concebirla como una comunidad, entonces cambia también la forma de pensar acerca de la escuela, cambia la concepción de cómo deberían estar organizadas las escuelas y de cómo se debe llevar a cabo el proceso formativo. Y cambia la percepción que se tiene de la escuela porque una comunidad educativa no es una masa acrítica de profesores y estudiantes que se encuentran por azar, no es una suma mecánica y algebraica de sujetos de la educación que actúan de manera aislada y aleatoria, una comunidad educativa no está conformada por personas que se reúnen por casualidad o por intereses aislados, es una configuración humana, integrada por seres humanos orientados teleológicamente.

La escuela no es sólo el espacio físico que observamos desde afuera de esa estructura de cemento que impone temor, misterio, amor y esperanza, la organización educativa no es un territorio estático, la dinámica escolar se expresa en la interacción entre los sujetos de la educación. Los actores educativos caracterizan la vida escolar y conforman lo que llamamos organización educativa. Una escuela no está conformada por paredes sino por seres humanos en interacción constante. Una organización educativa es una configuración afectiva de emociones, sentimientos, actitudes y valores, que intercambia afectos, conocimientos, habilidades, destrezas y saberes. Una escuela es una comunidad sentí-pensante que actúa basándose en sus experiencias y comportamientos, y por tanto es una comunidad de aprendizaje, una comunidad participativa que se auto-transforma en el ejercicio de la crítica.

Los profesores somos científicos de la educación. Si bien es cierto que la actividad de los profesores al interior de las instituciones educativas debe ser eminentemente práctica, también es cierto que una práctica sin teoría es ciega, porque los profesores no sabrían a dónde van. Por eso su actividad no debe ser pragmática pero sí debe ser una práctica reflexiva, es decir, una praxis, que es la práctica interpretada, reflexionada y comprendida, teorizada, o sea, pasada por un tamiz teórico que les permita penetrar en lo más profundo de su esencia y naturaleza, para develar su sentido y significados. Tampoco la actividad de los profesores debe ser predominantemente teórica, al estilo de algunos 'doctores' que levitan, porque una teoría sin práctica es muda, realmente no habla, no comunica, no dice nada. Pero podemos lograr configurar de manera armónica y coherente la teoría con la práctica. Gadamer (2010) solía decir que no hay mejor práctica que una buena teoría. Los profesores deben conformar una comunidad de aprendizaje y de escritores educativos en las escuelas. Es importante configurar teorías educativas

que nos permitan derivar lineamientos pedagógicos y prácticas curriculares impregnadas de rigor científico. Pero teorías emergentes desde la misma praxis educativa de los profesores. Es decir, necesitamos profesores "que analicen de manera colectiva su progreso y sus normas y teoricen sobre ellos para establecer un fundamento sólido para el desarrollo curricular y escolar en su contexto" (Simons, 1995, p. 222). Los profesores somos educadores en tanto orientamos el proceso de aprendizaje, desarrollo y auto-configuración de nuestros estudiantes, pero también somos pedagogos en tanto teorizamos sobre dicho proceso y reflexionamos sobre nuestras prácticas formativas. Los profesores somos una comunidad crítica de aprendizaje.

En criterio de Santos (2012) el entramado semántico que caracteriza a la organización educativa como una comunidad crítica de aprendizaje está configurado por tres conceptos esenciales: comunidad, crítica y aprendizaje. Estas categorías caracterizan la escuela. Es una comunidad en tanto los sujetos de la educación, actores educativos, intercambian afectos, emociones e intelecto, sus acciones no son aisladas sino teleológicas, se orientan a un fin común, incluso aunque no lo declaren de manera explícita, comparten normas declaradas de manera relativa en los reglamentos escolares y sus relaciones cotidianas tienen una estabilidad que garantiza la denominación de comunidad. La escuela puede ser considerada una comunidad crítica por cuanto tiene la "capacidad reflexiva y discriminadora del conocimiento y de la realidad. La ciencia no es aséptica, el conocimiento está contaminado por perspectivas, intereses y necesidades. La comunidad crítica no es meramente asimilativa y transmisora, sino que elabora, analiza y toma posición" (p. 48). La organización educativa, como organización viva, activa y dinámica no acepta la "tiranía del significado impuesto" (Giroux, 1981, p. 1), como comunidad crítica configura su propio significado y le da sentido a sus prácticas pedagógicas, reflejando dicho sentido y significado en su macrocurrículo, en su modelo pedagógico institucional, a partir de un proceso de aprendizaje que no se limita a la dimensión cognoscitiva del saber, sino que incluye la dimensión procedimental y actitudinal. La escuela como comunidad crítica no sólo aprende nuevos conceptos, sino además, habilidades y destrezas, actitudes y valores que permiten comprender el mundo para poder transformarlo. "Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de buscar el conocimiento, de analizarlo de forma rigurosa y de ponerlo al servicio de auténticos valores en la sociedad" (Santos, 2012, p. 48).

Por otro lado, Santos (2012) afirma que sólo la confluencia entre querer, saber y poder, pueden garantizar que la organización educativa desarrolle un proceso de mejora permanente. Estos principios son diferentes pero a la vez se complementan. La escuela debe querer desarrollar el proceso de configuración del modelo pedagógico institucional, los profesores y directivos deben tener la voluntad de llevar a cabo dicho proceso. Si la comunidad educativa se une con deseo e interés en función de mejorar sus prácticas pedagógicas, entonces las preguntas cuestionadoras y reflexiones críticas emergen de la misma cotidianidad, por tanto, aflora la comprensión de la realidad educativa de la escuela y, como consecuencia, se podría transformar el proceso formativo, pero si la escuela no quiere mejorar pues no se puede hacer nada, incluso ni aprender, porque no hay aprendizaje sin acción, y no hay acción sin motivación, y si la escuela está motivada nada ni nadie la puede detener,

por cuanto hará lo que tenga que hacer para actuar, aprender, comprender y transformar comprendiéndose y auto-configurándose.

El saber necesario para dicho cambio emerge del querer. Es cierto que sólo con voluntad no se logra la mejora, porque se necesitan aplicar los conocimientos que sirven de palanca de transformación, sin embargo, la voluntad garantiza el aprendizaje, el saber depende del querer, y la mejora se logra si la escuela desarrolla el proceso con sistematicidad, seriedad y pasión. El poder es un principio insoslayable. La escuela puede querer y saber, pero no poder, lo cual afectaría el desarrollo armónico del proceso. Desde la gestión educativa se deben garantizar los espacios para el aprendizaje colectivo institucional. La voluntad y el conocimiento son insuficientes, se necesita la actuación, y las directivas deben promoverla para que el querer y el saber no queden aislados, sino que se integren a la actividad pedagógica cotidiana.

Si el proceso se desarrolla con voluntad, conocimiento y acción transformadora, la escuela podría tomar decisiones que le permitan la mejora constante, para lo cual debe tener la autonomía de tomar medidas derivadas de sus reflexiones, porque si las estructuras superiores (secretaría distrital, departamental, ministerio de educación) continúan imponiendo normas y prescripciones legales entonces no tiene sentido pensar y reflexionar al interior de las escuelas y éstas deberían dedicarse sólo a aplicar las orientaciones e indicaciones externas que vienen de 'arriba'.

En nuestro país, los gobernantes y directivos de la educación imputan y responsabilizan a los profesores sobre la baja calidad educativa y transfieren toda la responsabilidad a ellos. Están culpando a la víctima. No es lo mismo culpa que responsabilidad, quizá los profesores tengamos una culpa individual sobre las deficiencias en la calidad de la educación, pero la responsabilidad es colectiva, porque toda la sociedad debe ser educadora, y los resultados de esta investigación muestran que no siempre en las organizaciones educativas se garantizan los espacios y tiempos para la reflexión pedagógica que permita modelar los ideales e intenciones formativas y los posibles procedimientos didácticos para alcanzarlos. Los profesores son víctimas del ¿sistema? educativo, y en alguna medida los estudiantes también son víctimas.

Son tantos los problemas que hoy distinguimos en la actividad práctica de la educación, que abordarlos requiere de la acción mancomunada de toda la sociedad, requiere un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, un pensamiento configuracional, que tenga en cuenta la verdadera complejidad humana y social, la complejidad de la educación como proceso. Es por ello que podemos afirmar que no hay villanos, sólo víctimas. Y si los gobernantes siguen reconociendo a los docentes como los únicos culpables y responsables de la formación de los estudiantes, entonces éstos nunca se sentirán motivados por el proceso que orientan, no encontrarán incentivos que sirvan de acicate para la acción pedagógica ética y axiológica, y nunca llegarán a ser lo que en realidad son: formadores.

El ser humano posee una maravillosa cualidad que lo distingue del resto de los seres vivos: pensar. Sin embargo, esta misma cualidad, en ocasiones, se convierte en artífice de su propia destrucción. No son pocos los sufrimientos causados por el ser humano a lo largo de la historia de la humanidad debido a sus ilusiones y errores. El principal indicador de desarrollo en el siglo XXI

es el dominio de sus propias creencias, ideas e imaginarios. El principal reto de la educación en este tercer milenio consiste en armar a cada ser humano en el combate vital para la lucidez (Morín, 2001). Esto se logra estimulando y potenciando un pensamiento configuracional.

"Llega a ser el que eres": así se expresa la sabiduría en las palabras antiguas de Píndaro. La escuela tiene que llegar a ser lo que es, revelar su potencial y explicitarlo en su modelo pedagógico institucional. Ahora bien, es cierto que el modelo pedagógico no puede ser una verdad absoluta ni una camisa de fuerza, porque la diversidad cultural que se manifiesta en una organización educativa no permite asumir recetas ni pautas dogmáticas, sin embargo, en el documento macrocurricular se deben expresar aquellos aspectos básicos y esenciales, las invariantes pedagógicas, lo común a todos los profesores, aquellas acciones que todos los profesores pueden desarrollar independientemente del área, asignatura y nivel educativo en el que se desempeñan y a pesar de la diversidad cultural. "Cuando la vida no nos da a tiempo lo elemental, tal vez ya no nos saciaremos con nada, y lo nuestro será la búsqueda eterna de lo que no existe" (Ospina, 2013, p. 73).

El proceso de configuración del modelo pedagógico institucional no sólo es un evento que se desarrolla en la organización educativa, es la vida misma de la organización y debe caracterizar la cotidianidad de todos los actores educativos, quienes constantemente deben estar pensando y reflexionando sobre su práctica pedagógica. Es por ello que se requiere un análisis de su parte sobre la distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo humano, de tal manera que se pueda conceptualizar la educación como proceso formativo, desarrollador y auto-configuracional. Esta caracterización teórica y conceptualización que se desarrolla permite también identificar los principales problemas del contexto que debe saber solucionar el estudiante en cada uno de los niveles educativos por los que transita, mismos que facilitan la caracterización del futuro egresado, así como determinar las competencias, capacidades, conocimientos, habilidades y valores que debe tener, así como delinear el modelo de escuela.

La justificación epistémica que se hace sobre el fundamento filosófico, sociológico, antropológico y psicológico de la propuesta pedagógica no debe convertirse en una camisa de fuerza, pero estos fundamentos teóricos constituyen el cimiento epistémico en el que se sustentan los formadores para orientar científicamente su práctica pedagógica, de ahí que el rol de los actores educativos y la concepción de la actividad que realizan debe tener en cuenta estos sustentos teóricos. De esta manera, el rol del estudiante y la concepción del aprendizaje, el rol del docente y la concepción de la enseñanza, el rol del directivo docente y la concepción de la gestión educativa, así como el rol de la familia y la concepción de la formación desde el hogar integrado a la escuela, deben estar articulados con los principales postulados de las teorías psicológicas y pedagógicas asumidas.

Todo lo anterior se concreta en el enfoque de los componentes del proceso pedagógico: intenciones formativas, contenidos curriculares, estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación, que se materializan, cobran vida y se dinamizan en la clase que desarrolla el profesor. Por ello es necesario explicitar en el modelo pedagógico de la institución las características

de la clase en la propuesta pedagógica asumida y el perfil del profesor para aplicar dicha propuesta.

Es importante destacar que el modelo pedagógico organizacional no es sólo un documento estático que se configura sólo una vez y ya queda listo por siempre, es un proceso que está en permanente dinámica y transformación, no es sólo un resultado, no es sólo un fin, es un medio para alcanzar el ideal y los fines formativos. No es un destino, es un camino, no es una meta a alcanzar sino una ruta para el viaje hacia la auto-transformación colectiva de la institución. Pero no es una ruta rígida y dogmática, es una ruta flexible que admite el cambio, la modificación por lo inesperado, que acepta y tiene en cuenta lo improbable y las variaciones que se produzcan durante el camino. El modelo pedagógico organizacional es acontecer, es devenir, fluye, no es ontología didáctica, es más bien hermenéutica pedagógica. Es un proceso interpretativo-comprensivo a través del cual los profesores reflexionan de manera crítica sobre sus prácticas pedagógicas y la de sus colegas, sin embargo, "las estructuras institucionales que configuran las prácticas de los profesores en el aula configuran también su pensamiento respecto a dichas prácticas" (Elliott, 1993, p. 55), y en ocasiones, en muchas escuelas objeto de este estudio, los profesores no tienen el espacio y el tiempo para la reflexión colectiva, lo cual impide la autocrítica con fines de mejoramiento individual e institucional.

Sin lugar a dudas, la configuración del modelo pedagógico organizacional es un pretexto para el aprendizaje colectivo de la organización educativa y no sólo un momento para el rediseño macrocurricular cuyo resultado se plasma en un documento. Sin embargo, este proceso no está exento de obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela (Santos, 2012).

Durante el desarrollo de este estudio se pudo constatar que, independiente del grado de motivación intrínseca y/o extrínseca de algunos profesores, sobre todo aquellos que integran la Comisión de Reflexión Integral (CRI) o los integrantes de cada Comisión de Reflexión Específica (CRE), en las instituciones objeto del estudio emergen dificultades para el aprendizaje colectivo de la escuela, que en la mayoría de los casos coinciden con las descritas por Santos (2012):

- Acción sindical reivindicativa
- Burocratización de los cambios
- Centralización excesiva
- Descoordinación de los profesores y demás actores educativos
- Desmotivación del profesorado, los estudiantes y los padres de familia
- Dirección gerencialista
- Masificación de estudiantes
- Rutinización de las prácticas pedagógicas
- Supervisión temerosa y sancionatoria

Llama mucho la atención la sinceridad y honestidad de los profesores de la IED "Cultural Las Malvinas" (Barranquilla), quienes, previo a la configuración del modelo pedagógico institucional, en uno de los grupos de investiga-

ción desarrollados, cuando le preguntamos qué dificultades podían entorpecer este proceso y la adecuada implementación del modelo pedagógico que se pretendía configurar, respondieron lo siguiente:

- El poco manejo de los proyectos de aula de clase
- En algunos estudiantes la baja auto-estima que no le permite ver lo que quiere
- Falta de habilidades comunicativas, lectoras, e interpretativas, falta de interés y compromiso hacia la formación personal y académica de los estudiantes
- La autocrítica, autoformación: cuando los estudiantes muestran apatía por opinar, con bajo léxico, poco dominio de contenidos, porque solo le gustan que le dicten o aprender mecánicamente
- La creatividad: entendida como ingenio, innovación, imaginación, ya que los estudiantes prefieren clases magistrales porque le es más fácil y no les complica las exigencias. Aunque exigen clases dinámicas y entretenidas
- Poco compromiso real y responsabilidad por parte del personal docente, padres de familia y estudiantes, desconocimiento total o parcial del enfoque pedagógico, resistencia al cambio, poco espíritu colaborativo
- Proporcionar en la realidad espacios de democracia

Ahora bien, a pesar de estas dificultades, barreras y obstáculos que en ocasiones impiden el buen desarrollo del proceso de configuración del modelo pedagógico institucional, este proceso, una vez comenzado, desencadena un despliegue de energía que intensifica y fortalece las prácticas pedagógicas de los profesores. Ahora bien, lo más importante es que nuestros niños estén en los salones de clase, porque de nada servirían los modelos pedagógicos si no tenemos en la escuela a los principales usuarios de sus bondades y ventajas. Es urgente, necesario e importante reflexionar sobre el destino de los sistemas educativos, por cuanto, a pesar de los avances notables que ha tenido la educación a nivel internacional en la última década, aún existen en nuestros países 57 millones de niños en edad escolar para recibir la educación primaria, y sin embargo no están en nuestras escuelas, como tampoco están escolarizados 69 millones de niños en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria, de los cuales la gran mayoría son niñas[3].

Es cierto que el proceso de elaboración y reconfiguración del modelo pedagógico organizacional activa y dinamiza la cotidianidad de la escuela por cuanto funge como un espejo. La escuela intensifica y fortalece sus procesos porque quiere parecerse al modelo pedagógico configurado por ella misma. Ella no es el modelo pero quisiera serlo, aunque cuando lo sea, ya el modelo deja de ser modelo y debe configurarse uno nuevo, con otras demandas, exigencias superiores y expectativas diferentes. Cuando la escuela se percibe a sí misma con una identidad semejante a la del modelo pedagógico, a pesar de su estatus diferente, eso indica que las prácticas pedagógicas van por buen

3. WIDE: http:/www.edcation-inequalities.org/

camino y que la escuela ha alcanzado el ideal escrito en el modelo pedagógico institucional. Sin embargo, Oury (1971) en una ocasión afirmaba que en el campo de la pedagogía “nos encontramos en la prehistoria [...]. Obstinadamente, a ras de suelo, haciendo fuego de cualquier madera, tallamos nuestros sílex, creando instrumentos materiales y conceptuales, instrumentos que podrían servir a otros” (p. 47).

No obstante, pienso que es un imperativo que los investigadores y profesores elaboremos modelos pedagógicos en nuestras organizaciones educativas, a sabiendas que el modelo pedagógico de la organización no es un instrumento universal, sino un proceso particular, ni siquiera es un instrumento o una herramienta con la cual se obtienen unos beneficios por su utilización, es la vida misma de la escuela, su alimento y sostenimiento, el aire que respira para poder vivir. Sin modelo pedagógico no hay organización educativa. “Lo que debemos cambiar, para que cambie la cultura de falta de esfuerzo, no es a los niños, ni a los adolescentes [incluso ni a los directivos o los profesores], sino el enfoque que tenemos con respecto a la educación de los hijos” (L’Ecuyer, 2014, p. 66). Benjamín Franklin solía decir que existen tres tipos de personas en el mundo: los inamovibles, los movibles y los que se mueven. ¿Cuál de ellas eres tú?

En la actualidad están emergiendo nuevos modelos pedagógicos y propuestas didácticas derivadas no sólo de los postulados del movimiento de la escuela nueva y las pedagogías activas y críticas sino de las nuevas lecturas que le están imponiendo a la educación los hallazgos de las neurociencias en los últimos 30 años, a tal punto que ya hoy se habla de Neuroeducación (Ortiz, 2015b). Esto implica diseñar un currículo compatible con el funcionamiento del cerebro humano y concebir una didáctica que tenga en cuenta la dialéctica que se genera a partir de las interacciones entre los procesos neuronales y los procesos mentales.

Todo lo que un ser humano aprende a lo largo de su vida influye de manera positiva o negativa en quien llega a ser esa persona y en lo que podrá hacer. Los debates llevados a cabo en esta obra nos indican que emerge un modelo pedagógico en el que la acumulación de información no forma parte del aprendizaje. La forma de enseñar y aprender hoy implica la posibilidad de potenciar la capacidad para el desarrollo permanente, haciendo cambios profundos en sus configuraciones emocionales y modificando sus esquemas mentales. No obstante, las conclusiones de este libro van más allá de los antiguos y recientes debates sobre los enfoques activos, participativos y tradicionales en la enseñanza. Es urgente que las organizaciones educativas, en tanto comunidades de aprendizaje, opten por la configuración de un programa sólido y profundo con el fin de afrontar el imperativo de propuestas hermenéuticas y formativas, que las eleven más allá de la reflexión estática en que la sumerge la modernidad. La esencia de dicho programa está relacionada, sin dudas, con “la recuperación de una historia amordazada de la pedagogía, historia por escribir y por vivir; la historia epistemológica y política de la pedagogía” (Meneses, 2010, p. 88).

Lamentablemente hemos llegado al final de esta obra, la esencia, bondades y ventajas de los principales aspectos abordados en este libro está dada en la posibilidad que tiene la escuela de configurar un modelo pedagógico propio y autónomo que le permita orientar un proceso de formación coherente, au-

téntico y centrado en sus expectativas, lo cual es muy valioso para influir en la forma en que nuestros estudiantes sienten, piensan y actúan.

Como se aprecia, para tener éxito en el proceso de configuración del modelo pedagógico institucional es necesario eliminar algunas barreras mentales que en ocasiones nos limitan en cuando a nuestra concepción de la educación. Los obstáculos epistemológicos nos paralizan. Para avanzar con buenos resultados en este proceso es preciso educar a los educadores, recuperando la famosa pregunta planteada por Marx: ¿quién educará a los educadores? Quizá en el siglo XXI nos seguimos haciendo el mismo interrogante…

Palabras Finales

Hemos llegado al final de este libro, y con él, al final del proceso de configuración del modelo pedagógico de la organización educativa, aportando una modesta metodología y un debate reflexivo sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje, los roles y perfiles del profesor y el estudiante, el modelo de escuela y las características de la clase de excelencia.

Finalizamos con más dudas que soluciones, con más preguntas que respuestas:

> ¿Será que nosotros mismos debemos autoeducarnos?
>
> ¿Será que debemos convertir a nuestra escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje?
>
> ¿Es posible que nuestra escuela aprenda constantemente en un proceso continuo y sistemático de configuración de su propio modelo pedagógico?
>
> ¿Qué sentido tiene encerrar a tantos estudiantes en un salón durante muchas horas para que todos hagan siempre lo mismo?
>
> ¿No podemos abrir esos espacios aúlicos?
>
> ¿Podemos eliminar los horarios establecidos según una risible dosificación académica y establecerlos en función de los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?
>
> ¿Por qué el profesor no puede asumir el rol del estudiante y estos asumir el rol del profesor?
>
> ¿Es posible permitir la relación entre iguales y potenciarla?
>
> ¿Podemos lograr que los niños y niñas sean maestros y maestras unos de otros?
>
> ¿Es posible vencer la tradición de agrupar a los niños y niñas por la edad de nacimiento?
>
> ¿Es posible una escuela, una educación y un mundo diferentes?
>
> ¿Podremos realmente configurar un modelo pedagógico autónomo, auténtico y contextualizado?
>
> ¿Cómo?

Finalizamos con nuevos interrogantes más complejos, cuyas respuestas serán ideas a sustentar para darle cumplimiento a las intenciones epistemológicas de próximas investigaciones que, como ésta, no quieren quedarse en el corazón y la mente de sus actores, sino que quieren emerger a la superficie y, como el viento, volar muy alto y, como el tiempo, perdurar eternamente en la praxis pedagógica de los inexpugnables y heroicos profesores colombianos y latinoamericanos. A ellos está dedicada esta obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. et al. (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana: IPLAC.
Addine, F. et al. (2004). Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
Adorno, Th. (1998/1963). Educación para la emancipación. Madrid: Morata.
Aguayo, A. M. (1927). Pedagogía. La Habana: La Moderna Poesía.
Aguayo, A. M. (1933). Filosofía y nuevas orientaciones de la educación. La Habana: Cultural.
Álvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. La Habana: Félix Varela.
Álvarez de Zayas, R. M. (1997). Hacia un currículum integral y contextualizado. La Habana: Academia.
Álvarez, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historias de una relación. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
Álvarez, C. & González, E. M. (2003). Lecciones de Didáctica General. Bogotá: Magisterio.
Alves, R. (1996). La alegría de enseñar. Barcelona, Octaedro.
Anders, G. (2007/1960). Le temps de la fin. París: L`Herne.
Antúnez, S. & Gairín, J. (1996). La organización escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona: Graó.
Arendt, H. (1948). Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Alianza.
Arendt, H. (1954). Los hombres y el terror. Barcelona: RBA libros.
Arendt, H. (1963). Eichmann en Jerusalén. Bogotá: Random House Mondadori.
Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós.
Arendt, H. (2003/1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
Arendt, H. (2004). La tradición oculta. Barcelona: Paidós.
Arendt, H. (2005/1978). Una revisión de la historia judía y otros ensayos. Barcelona: Paidós.
Arendt, H. (2006/1965). Hombres en tiempos de oscuridad. Barcelona: Gedisa.
Arple, M. & Beane, J. A. (Comps.) (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
Astolfi, J-P. (2003). Aprender en la Escuela. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
Ausubel, D. (1958). Theory and problems of child development. New York: Grune Stratton.
Ausubel, D. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Stratton: New York: Grune Stratton.
Ausubel, D. (1980). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México: Trillas.
Bacherlard, G. (2011/1948). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.
Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: Universidad de Valencia.
Bain, K. (2014). Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad. España: Universidad de Valencia.

Ball, S. (1988). *Staff during the teachers' industrial action: Context, conflict and proletarianisation. British Journal of Sociology of Education, 9 (3).*
Bárcena, F. et al. (1999). La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao: Desclée de Brouwer.
Barl, P. V. (1995). Maestro de excelencia. México: Fernández Editores.
Bateman, W. (2000/1990). Estudiantes curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar. Barcelona: Gedisa.
Bateson, G. (1987/1972). Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Lumen.
Baudrillard, J. & Morín, E. (2004). La violencia del mundo. Barcelona: Paidós.
Baudrillard, J. (1985). La postmodernidad. Barcelona: Kairós.
Baudrillard, J. (2000). El intercambio imposible. Madrid: Cátedra.
Baudrillard, J. (2004/1992). La ilusión del fin o la huelga de los acontecimientos. Barcelona: Anagrama.
Baudrillard, J. (2012/1978). Cultura y Simulacro. Barcelona: Kairós.
Baudrillard, J. (2014/1970). La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras. Madrid: Siglo XXI.
Bauman, Z. & Lyon, D. (2013). Vigilancia líquida. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (1998). Modernidad y holocausto. Madrid: Sequitur.
Bauman, Z. (2005). Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (2007). Arte, ¿líquido? Madrid: Sequitud.
Bauman, Z. (2008/2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
Bauman, Z. (2009). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI.
Bauman, Z. (2010). El arte de la vida. De la vida como obra de arte. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (2011a). 44 cartas desde el mundo líquido. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (2011b/1999). En busca de la política. Buenos Aires: FCE.
Bauman, Z. (2013a). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Madrid: Paidós.
Bauman, Z. (2013b/2005). Vida líquida. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (2013c/1998). La globalización. Consecuencias humanas. México: FCE.
Bauman, Z. (2013d). Alejamiento, distanciamiento y automatización. En: Bauman, Z. & Lyon, D. Vigilancia liquida. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (2014). ¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos? Barcelona: Paidós.
Bedoya, J. I. (2013/1987). Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos. Bogotá: ECOE.
Bernabeu, J. L. (2008/1997). Educación y dimensiones de la educación. En: Colom, A.J., Bernabeu, J.L., Domínguez, E. & Sarramona, J. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.
Bisquerra, R. (1998). Modelos de la Orientación psicopedagógica. Barcelona: Boixareu Universitaria.
Bolívar, A. (1995). El lugar del centro escolar en la política curricular actual.

Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En Pereyra, M. A. et al.: Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor.

Bolívar, A. (1999). Cómo mejorar los centros educativos. Barcelona: Síntesis.

Bollen, R. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político. En Reynolds, D. et al. Las escuelas eficaces para mejorarla enseñanza. Madrid: Santillana.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996/1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003/1964). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2011/1973). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2011/1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2012/1971). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós. Calzado, D. (2004). La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En: Addine, F. et al. Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Cantón, I. (1996). Manual de organización de centros educativos. Barcelona: Oikos-Tau.

Carreras, C. (2003). Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona: Paidos.

Carvajal, G. (2010). La lógica del concepto de pedagogía. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.

Casanova, M. A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Edelvives.

Castorina, J.A. et al. (1996). Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.

Cela, J. & Palou, J. (2011/2004). Carta a los nuevos maestros. Barcelona: Espasa.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: Revista de Educación. No. 295. Tomo I. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 59-111.

Civarolo, M. M. (2011). La idea de la Didáctica. Bogotá: Magisterio.

Colás, M. (2000). Evaluación educativa: Panorama científico y nuevos retos. En: T. González (Coord.). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.

Coll, C. (1992). Introducción. En: VV.AA. (1992). Los contenidos de la reforma. Madrid: Santillana.

Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Buenos Aires: Paidós.

Colom, A.J., Bernabeu, J.L., Domínguez, E. & Sarramona, J. (2008/1997). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.

Comenio, J. A. (2012/1986). Didáctica Magna. Madrid: Akal.

Compayré, G. (2011/1994). Herbart. La educación a través de la instrucción.

México: Trillas.
Contreras, J. (1999). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.
Coral, L. (2004/1999). Fundamentos sociológicos y axiológicos de pedagogía conceptual. En: De Zubiría, M., et al. Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
Coronel, J. M. (1998). Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación. Universidad de Huelva: Servicio de Publicaciones.
Cury, A. (2014). Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada. Bogotá: Planeta.
Dávila, X. & Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. Revista Iberoamericana de Educación. 49 (1), pp. 135-161.
De la Luz y Caballero, J. (1833). Informe sobre la Escuela Náutica. La Habana: Escritos Educativos.
De la Torre, C. (1904). Manual para los exámenes de maestros. La Habana: La Moderna Poesía.
De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
De Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.
De Zubiría, M. & De Zubiría, J. (2002/1987). Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Bogotá: Plaza & Janés.
De Zubiría, M. (2006/1998). Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
De Zubiría, M. (2008a). Los fines y el método de la Pedagogía Conceptual. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
De Zubiría, M. (2008b). Formar, no sólo educar. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
De Zubiría, M. (2008c). Las teorías de Pedagogía Conceptual. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
De Zubiría, M., et al. (2004/1999). Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
Deleuze, G. (1995). Proust y los signos. Barcelona: Anagrama.
Deleuze, G. (2011/1969). Lógica del Sentido. Buenos Aires: Paidós.
Deleuze, G. (2012/1968). Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu.
Derrida, J. (2012/1967). De la Gramatología. México: Siglo XXI.
Dessal, G. (2014). Prólogo. En: Bauman, Z. & Dessal, G. El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido. Madrid: FCE.
Dewey, J. (1926). La escuela y el niño. Madrid: Ediciones de la Lectura.
Dewey, J. (1964). La ciencia de la educación. Buenos Aires: Losada.
Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Barcelona: Paidós.
Dewey, J. (1997). Mi credo pedagógico. León: Universidad de León.
Dewey, J. (2003). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
Dewey, J. (2004/1916). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.
Díaz, M. D. (1995). Ver. Saber y ser: participación, evaluación, reflexión y

ética en el desarrollo de las organizaciones educativas. Sevilla: M.C.E.P.
Díaz-Barriga, A. (2012). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu.
Diez, E J. (1999). La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización. Barcelona: Oikos-Tau.
Dilthey, W. (1951). Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica. Obras completas. Vol. 6. México: FCE.
Dilthey, W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Alianza.
Duart, J. M. (1999). La organización ética de la escuela y la transmisión de valores. Barcelona: Paidós.
Durkheim, E. (1976). Educación y sociología. Bogotá: Babel.
Durkheim, E. (1980). Éducation et sociologie. París: PUF.
Durkheim, E. (2002). La educación moral. Madrid: Trotta.
Echegoyen, A. & Suárez, C. (1944). La unidad de trabajo y el programa. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios. La Habana: Cultural. Echeverri, J. A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de educación. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
Echeverri, J. A. et al. (2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre.
Echeverría, R. (2002/1994). Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen.
Echeverría, R. (2011). Actos de lenguaje. Volumen I: La escucha. Buenos Aires: Granica.
Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación acción. Madrid: Morata.
Escorcia, R., Figueroa, R. & Gutiérrez, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes en las instituciones de Educación Superior. Reto de la educación pública en Colombia. Santa Marta: Unimagdalena.
Escudero, J. M. (1990). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
Escudero, J. M. (1994). La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En: Escudero, J. M. & González, M. T. Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas.
Estévez, C. (1996). Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula. Bogotá: Magisterio.
Fernández, M. (1990). La escuela a examen. Madrid: Eudema.
Fernández, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
Ferrater, J. (2010). Diccionario de filosofía abreviado. Buenos Aires. Editorial De Bolsillo.
Ferrini, M. R. (coord.) (2001). Bases didácticas. México: Progreso.
Feyerabend, P. (2009/1980). ¿Por qué no Platón? Madrid: Tecnos.
Feyerabend, P. (2010/1975). Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Madrid: Tecnos.
Finkel, D. (2008/2000). Dar la clase con la boca cerrada. España: Universidad de Valencia.
Fiori, E. M. (2012/1970). Prólogo. Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.
Flórez, R. (2005/1994). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.

Frankl, V. (1994). El hombre doliente. Barcelona: Herder.
Freinet, C. (1969). La psicología sensitiva y la educación. Buenos Aires: Troquel.
Freinet, C. (2014/1970). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI.
Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En: Gastells, M. et al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.
Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
Freire, p. (2009/1992). Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI.
Freire, P. (2011/1969). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
Freire, P. (2012a/1970). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.
Freire, P. (2012b/1993). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
Freire, P. (2013/1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
Freire, P. (2014/1996). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
Freud, A. (2011). Introducción al psicoanálisis para educadores. México: Paidós.
Freud, S. (2012/1927). El porvenir de una ilusión. México: Taurus.
Fuentes, H. & Álvarez, I. (1998). Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
Fullan, M. (1994). Change forces. Probing the depths of educational retorm. Londres: The Falmer Press.
Furlán, A. (1983). Metodología de la enseñanza. En: Antología de medios para la enseñanza. México: SEP-UPN.
Gadamer, H-G. (1990). La herencia de Europa. Barcelona: Península.
Gadamer, H-G. (1998). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.
Gadamer, H-G. (1999/1973) ¿Quién soy yo y quién eres tú? Barcelona: Herder.
Gadamer, H-G. (2000). La educación es educarse. Barcelona: Paidós.
Gadamer, H-G. (2001). Antología. Salamanca: Sígueme.
Gadamer, H-G. (2007/1960). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
Gadamer, H-G. (2010/2002). El último Dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori. Barcelona: Anthropos.
Gadamer, H-G. (2012/1998). Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.
Gairín, J. (1996). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, La Muralla.
Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: De La Organización Como Estructura A La Organización Que Aprende. En: Lorenzo, M. et al. Enfoques comparados en Organización y Dirección de instituciones Educativas. Granada: GEU.
Galindo, J. D. (2014). Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de organización. En: E. R. Páez & M. S. Montero. Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Gallego, R. (1989). Evaluación pedagógica y promoción académica. Bogotá: Presencia.
García, J. (1984). Teoría de la educación. Madrid: Anaya.

Gardner, H. (1987). La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva. Barcelona: Paidós.
Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales, Barcelona: Paidós.
González, A. M., Recarey, S. & Addine, F. (2004). La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus componentes. En: F. Addine, et al. Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
González, D. (1946). Introducción a la filosofía de la educación. La Habana: Cultural.
Good, T. L. & Brophy, J. E. (1983). Psicología educacional. Un enfoque realista. México: Interamericana.
Good, T. L. & Brophy, J. E. (1996). Psicología educativa contemporánea. México: McGraw-Hill.
Gooddman, P. (1973). La deseducación obligatoria. Barcelona: Fontanella.
Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.
Gutiérrez, M.E., Sánchez, H. & Beltrán, F. (2009). Panorama sobre los modelos pedagógicos y curriculares de los programas de Arquitectura en Colombia y Latinoamérica. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
Habermas, J. (1968). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
Habermas, J. (1978). Tres enfoques de investigación en ciencias sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés. Universidad Nacional.
Habermas, J. (1982/1968). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
Habermas, J. (1985). Ciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Pensamiento
Hamachek, D. E. (1987). Humanistic Psychology. Theory, Postulates and Implications for Educational Processes. En: Glover, J. A. &. Ronning, R.R Historical Foundations of Educational Psychology. New York: Plenum.
Hegel, G. W. F. (2009/1807). Fenomenología del espíritu. Valencia: Pre-textos.
Heidegger, M. (1978). ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Nova.
Heifetz, R. A. (1997). Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles. Barcelona: Paidós.
Herbart, J, F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: Ediciones de la Lectura.
Herbart, J, F. (1935). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: La Lectura.
Hernández, F. & Sancho, J. M. (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia.
Hernández, G. (2014/1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
Hernández, S. (1969). Metodología general de la enseñanza. México: Unión Tipográfica.
Herrera, J.D. (2013). Pensar la educación, hacer investigación. Bogotá: Universidad de la Salle.
Holt, J. (1982). El fracaso de la escuela. Madrid: Alianza.
Hoyos, C.A. et al. (2010). Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? México: UNAM. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
Hoyos, G. (2013). Filosofía de la Educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Bogotá: Siglo del Hombre.

Hubert, R. (1965). Tratado de pedagogía general. París.
Hunter, I. (1998). Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares-Corredor.
Husen, T. (1978). La sociedad educativa. Madrid: Anaya.
Husen, T. (1988). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Madrid: Paidós.
Illich, I. (1976). La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral.
Kant, I. (2004/1784). Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración? La Plata: Terramar.
Kant, I. (2013/1803). Pedagogía. Madrid: Akal.
Kilpatrick, W. (1968). La función social, cultural y docente de la escuela. Buenos Aires: Losada.
Koch, K. (1970). Wishes, lies, and dreams: Teaching children to write poetry. Nueva York: Chelsea House.
Koch, K. (1977). I never told anybody: Teaching poetry writing in a nursing home. Nueva York: Random House.
Köhler, W. (1967). Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales. Madrid: Morata.
Köhler, W. (1972). Psicología de la forma. Su tarea y sus últimas experiencias. Madrid: Biblioteca Nueva.
Kollewe, J. (2012). Meet the World´s 10 Richest Billionaires. The Guardian (9 de noviembre de 2012).
L´Ecuyer, C. (2014). Educar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente? Barcelona: Plataforma.
Larrauri, M. (2012). La educación según John Dewey. Valencia: Tándem.
Larraurri, M. (2001). La libertad según Hannah Arendt. Barcelona: Tándem.
Laval, Ch. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós.
Lemus, L. A. (1969). Pedagogía. Temas fundamentales. Buenos Aires: Kapeluz.
Lévi-Strauss, C. (1997). Tristes trópicos. Barcelona: Paidós.
Lledó, E. (1997). En el origen de las humanidades. En: Varios. Saber, sentir, pensar. Madrid: Temas de Debate.
Lledó, E. (2000). Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública. Cuadernos de Pedagogía, 287.
López, J. & Sánchez, M. (Dirs.) (1994). Para comprender las organizaciones escolares. Sevilla: Repiso. Biblioteca Universitaria.
López, J. et al. (1996). El carácter científico de la pedagogía en Cuba. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. Revista Educación, No. 291, 55-79.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1993). El sistema educativo (problemas de reflexión). México: Universidad de Guadalajara.
Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
Luhmann, N. (1997). Organización y decisión. Autopiesis, acción y entendimiento comunicativo. Barcelona: Anthropos.
Luzuriaga, L. (1984). Pedagogía. Buenos Aires: Lozada.
Lyotard, J-F. (2014/1984). La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.

Macdonald, B. (1999). Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio. En: Rudduck, J. Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y de la comprensión. Sevilla: M.C.E.P.

Macgilchrist, B. et al. (1997). The intelligent School. Londres: Paul Chapman.

MacLuhan, M. & Carpenter, E. (1968). El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de la comunicación. Barcelona: Cultura Popular.

Manuel, S. & Saavedra, R. (2001). Diccionario de pedagogía. México: Pax.

Marcelo, G. & Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. Educar, 24.

Marchand, Y. (2014). La cucaracha de Martín Heidegger. Bogotá: Panamericana.

Marina, J. A. (2000). Crónicas de la ultramodernidad. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2005). La lucha por la dignidad. Barcelona: Anagrama.

Marina, J.A. & Válgoma, M. de la (2014/2005). La magia de leer. Barcelona: Penguin Random House.

Martí, J. (1961). Ideario pedagógico. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

Martí, J. (1975). Obras Completas. T. 18. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.

Martínez, A. (2010). Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. En: Álvarez, A. & Martínez, A. (Comps.). Treinta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Magisterio.

Martínez, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila.

Martínez, M. (2005). Psicoterapia y sentido de vida. Bogotá: Colectivo Aquí y Ahora.

Maturana, H. & Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A

Maturana, H. (1994). El ojo del observador. Barcelona: Gedisa.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2002a). La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.

Maturana, H. (2002b). El sentido de lo humano. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2003). Desde La Biología a la Psicología. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. (2009a). La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Editorial Anthropos.

Maturana, H. (2009b). La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona: Editorial Anthropos.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). Autopoiesis and cognition. The Realizaron ofthe hiving. Dordrecht.

Medina, A. & Salvador, F. (2002). Didáctica general. Madrid: Prentice-Hall.

Medina, A. J. (1996). La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky. México: OEA. Instituto Latinoamericano

de Comunicación Educativa.
Meirieu, Ph. (2001). La opción de educar: Ética y Pedagogía. Barcelona: Octaedro.
Meirieu, Ph. (2009/1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.
Meirieu, Ph. (2011/2005). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.
MEN (2000). Formación de maestros. Elementos para el debate. Bogotá: CAENS, Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. ASONEN/MEN/ASCOFADE.
Mendoza, C. (2015). La pedagogía como ciencia: notas para un debate. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
Meneses, G. (2010). Epistemología y Pedagogía. En: Hoyos, C.A. et al. Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? México: UNAM. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
Mialaret, G. (1976). Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-Tau.
Mialaret, G. (1985). Introducción a las ciencias de la educación. Ginebra: UNESCO.
Milani, L. (1970). Carta a una maestra. Barcelona: Nova Terra.
Millon, A. (2001). Trastornos de la personalidad en la vida moderna. Barcelona: Masson.
Monereo, C. (1988). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
Montessori, M. (1913). Antropología pedagógica. Barcelona: Araluce.
Montessori, M. (1913). Antropología Pedagógica. Barcelona: Arauco.
Moreno, A. (1993). Aprendizaje y desarrollo operatorio. En: Navarro, J. I. Aprendizaje y memoria humana. Aspectos teóricos y evolutivos. Madrid: McGraw-Hill.
Moreno, L. S. (1993). Guía del aprendizaje participativo: orientación para estudiantes y maestros. Buenos Aires: Trillas.
Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
Morín, E. (2004). En el corazón de la crisis planetaria. En: Baudrillard, J. & Morín, E. La violencia del mundo. Barcelona: Paidós.
Morín, E. (2005/1997). Amor, poesía sabiduría. Bogotá: Magisterio.
Morín, E. (2007/1998). Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Universidad del Salvador.
Morín, E. (2008/1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
Morín, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós.
Morín, E. (2012). Cómo vivir en tiempos de crisis. Buenos Aires: Nueva Visión.
Morín, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.
Müller, M. (1990). Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica. Buenos Aires: Bonun.
Natorp, P. G. (1915). Curso de Pedagogía. Madrid.
Neill, A. S. (2010). Hablando sobre Summerhill. México: FCE.
Neill, A. S. (2012/1960). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la

educación de los niños. México: FCE.
Neill, A. S. (2013/1994). El nuevo Summerhill. México: FCE.
Nervi, J. R. (1986). Didáctica normativa. México: Kapeluz.
Newman, D. et al. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata.
Nietzsche, F. (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Tusquets.
Nietzsche, F. (1992). Fragmentos póstumos: Bogotá: Norma.
Nietzsche, F. (2008). Así habló Zaratustra. Madrid: Cátedra.
Nietzsche, F. (2009). Schopenhauer para educadores. Madrid: Biblioteca Nueva.
Nietzsche, F. (2010). El anticristo. Madrid: Alianza.
Nietzsche, F. (2011). La gaya ciencia. Madrid: Servilibros.
Nietzsche, F. (2013/1974). El libro del filósofo. México: Taurus.
Not, L. (2013/1979). Las pedagogías del conocimiento. México: FCE.
Nussbaum, M. (2005/1997). El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2013). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz.
Ordoñez, O. (1999). Cómo leer un libro. Técnicas en competencias y habilidades para la lectura. Bogotá: Esquilo.
Ortiz, A. & Salcedo, M. (2014). Pensamiento Configuracional. Bogotá: Ediciones REDIPED.
Ortiz, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de las instituciones educativas. Barranquilla: Antillas.
Ortiz, A. (2013a). Configuralogía: paradigma epistemológico y metodológico en el siglo XXI. Barranquilla: Antillas.
Ortiz, A. (2013b). La Investigación Configuracional en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.
Ortiz, A. (2014). Pedagogía del Amor y la Felicidad. Bogotá: Ediciones de la U.
Ortiz, A. (2015a). Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.
Ortiz, A. (2015b). Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Bogotá: Ediciones de la U.
Oury, F. (1971). De la clase coopérative á la pédagogie institutionnelle. París: Maspero.
Páez, E. R. (2014). A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula. E. R. Páez & M. S. Montero (2014). Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Palacios, J. (1978). La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laía.
Pasek, E. (2006). Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes. Educere. 10 (32), marzo 2006, Mérida.
Peiró, S. (2005). Instituciones Educativas y Modelos Pedagógicos. Badajoz: Editorial @becedario.
Pérez, A. I. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático

de la práctica educativa. En: Varios. Volver a pensar la educación. Madrid: Morata.
Pérez, A. I. (1997). Historia de una reforma educativa. Sevilla: Diada.
Pérez, A. I. (1998), La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
Pérez, A. I. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En: Angulo, F. et al. Escuela pública y sociedad neoliberal Madrid: Miño y Dávila.
Perkins, D. (2003/1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.
Perrenaud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen-Océano
Perrenaud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen-Océano.
Pestalozzi, J. E. (2011/1801). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México: Porrúa.
Piaget, J. (1945). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.
Piaget, J. (1954). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique.
Poeydomenge, M. L. (1986). La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad. Madrid: Narcea.
Popper, K.R. & Lorenz, K. (2000/1985). El porvenir está abierto. Barcelona: Tusquets.
Porlán, R. & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada.
Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
Pozo, J. I. (1992). Psicología de la comprensión y aprendizaje de las ciencias. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
Pozo, J. I. et al. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI.
Quinceno, H. (2003). La pedagogía: una perspectiva ética del documento. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
Quinceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En: Zuluaga, O. L. et al. Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.
Quinceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En: J. A. Echeverri et al. Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre.
Rancière, J. (2010/1987). El maestro ignorante. Barcelona: Laertes.
Reimer, E. (1974). La escuela ha muerto. Barcelona: Barral.
Ricoeur, P. (1985). Hermenéutica y Acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Buenos Aires: Prometeo Libros.
Ricoeur, P. (2008/1969). El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Ricoeur. P. (2002). Del texto a la acción. México: FCE.
Ríos, R. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia. 1926-1954. Bogotá: Magisterio.
Riveros, A. (1999). Evaluación de impacto. Bogotá: Graficas América.
Roberts, T. (1978). Cuatro psicologías aplicadas a la educación. Madrid: Narcea.

Robin, J. (2000). Pedagogías del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis.
Rogers, C. (1973). ¿Liberté pour apprende? Paris: Dunod.
Rogers, C. (1978). Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós.
Ross, J. & Watkinson, A. M. (1999). La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas hacen a los niños. Madrid: La Muralla.
Rousseau, J.J (2011). Emilio o De la Educación. Madrid: Alianza.
Rudduck, J. (1999). Innovación y cambio. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
Runes, D. (1994). Diccionario de Filosofía. Caracas: Grijalbo.
Runge, A. K. (2015). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista de Pedagogía. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
Runge, A. K., Garcés, J. F. & Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: J. A. Echeverri et al. Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre.
Runge, A.K. (2008). Ensayos sobre Pedagogía Alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Ryle, G. (2005/1949). El concepto de lo mental. Barcelona: Paidós.
Saavedra, R. & Suárez, M. (2001). Diccionario de pedagogía. México: Pax.
Sabirón, F. (1999). Organizaciones escolares. Zaragoza: Mira.
Sáenz, J. (2003). Hacia una pedagogía de la subjetivación. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
San Fabián, J. L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. Investigación en la escuela, 30.
Santos, M. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Alibe.
Santos, M. A. (1990a). Las bisagras del sistema. Cuadernos de Pedagogía, 185.
Santos, M. A. (1990b). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid, Akal.
Santos, M. A. (1992). Una tarea contradictoria. Educar para los valores y educar para la vida. Kikirikí 31.
Santos, M. A. (1993a). Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga. Sevilla: Diada.
Santos, M. A. (1993b). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Archidona: Aljibe.
Santos, M. A. (1994a). Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Archidona: Aljibe.
Santos, M. A. (1994b). Quince años después. Evaluación de una experiencia bajo el prisma del tiempo. En: Santos, M. A. Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Archidona: Aljibe.
Santos, M. A. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Archidona: Aljibe.
Santos, M. A. (1999b). El crisol de la participación. Archidona: Aljibe.
Santos, M.A. (2012/2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
Sarason, S. B. (1948). Psychological problems in mental deficiency, Nueva York: Harpers.

Sarason, S. B. (1996). Revisiting «The culture of the school and the problem of change», Nueva York: Teachers College Press.
Sarason, S. B. (1998). Charter schools: Another flawed educational reform?. Nueva York: Teachers College Press.
Sarason, S.B. (2002/1999). La enseñanza como arte de representación. Buenos Aires: Amorrortu.
Sarramona, J. (2008/1997). El currículum. En: Colom, A.J., Bernabeu, J.L., Domínguez, E. & Sarramona, J. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.
Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
Schaefer-Simmern, H. (1961/1948). The unfolding of artistic activity. Berkeley, CA: University of California Press.
Sebastián, J. (1986). Psicología humanista y educación. Anuario de Psicología. No. 34. Vol. 1. pp. 85-102.
Senge, P. M. (1992). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje. Buenos Aires: Granica.
Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing L Metaphor changes the theory En: Educational Administration, Quateriy, 30, (2).
Sherrington, Ch. (1984/1940). Hombre versus Naturaleza. Barcelona: Tusquets.
Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2002). Hacia una Didáctica desarrolladora. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
Silvestre, M. (2001). Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
Simmel, G. (2008). Pedagogía escolar. Barcelona: Gedisa.
Simmel, G. (2010). Cultura líquida y dinero. Barcelona: Anthropos.
Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso da desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En: Varios. Volver a pensar la educación. Madrid: Morata.
Sirotnik, K. A. (1994). La escuela como centro del cambio. En: Escudero, J. M. y González, M. T. Profesores y escuela. Madrid: Ediciones pedagógicas.
Sobarzo, M. (2008). Educación y totalitarismo. En: Hannah Arendt: sobrevivir al totalitarismo. Santiago de Chile: LOM
Solari, M. H. (1966). Pedagogía General. Buenos Aires: El Ateneo.
Stenhouse, L. (1997). Cultura y educación. Sevilla: M.C.E.P.
Stenhouse, L. (2007/1985). Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
Stewart, T. A. (1997). La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual. Barcelona: Granica.
Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós-MEC.
Sujomlinski, V. (1975). Pensamiento pedagógico. Moscú: Progreso.
Talízina, N. F. (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 3 (1), enero-junio, 65-76.
Titone, R. (1979). Metodología didáctica. Buenos Aires: Rialp.
Torres, J. (2005/1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.

Touraine, A. (1992). Crítica de la modernidad. México: FCE.
Touraine, A. (1994). ¿Qué es la democracia? México: FCE.
Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? México: FCE.
Touraine, A. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós.
Touraine, A. (2009). La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
Touraine, A. (2011). Después de la crisis. Por un futuro sin marginación. Madrid: Paidós.
Traveset, M. (2013/2007). La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica. Barcelona: Grao.
Trejo, K. (2012). Metodología del proceso enseñanza-aprendizaje. México: Trillas.
Tyler, R. (1986/1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
Vega, P. (2004/1999). ¿Cómo evaluar instrumentos de conocimiento? En: De Zubiría, M., et al. Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
Vygotsky, L.S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
Wallon, H. (1984). La evolución psicológica del niño. Madrid: Grijalbo.
Wallon, H. (1987). Psicología y educación en el niño. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
Watlawick, P. (1995). Lo malo de lo bueno. Barcelona: Herder.
Watts, A. (2012/1957). El camino del Zen. Buenos Aires: Edhasa.
Zabalza, M. A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
Zambrano, A. (2001). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
Zambrano, A. (2006). Los hilos de la palabra. Pedagogía y Didáctica. Bogotá: Magisterio.
Zambrano, A. (2011/2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Magisterio.
Zambrano, M. (1989). Notas de un método. Madrid: Mondadori.
Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana en el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia.
Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
Zuluaga, O. L. (1988). Educación y pedagogía. Revista Educación y Cultura. Bogotá.
Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88.
Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
Zuluaga, O. L. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica.

En: Zuluaga, O.L. et al. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.
Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. & Quinceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: Zuluaga, O.L. et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
Zuluaga, O.L. et al. (2003). Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.
Zuluaga, O.L. et al. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.

Apéndice 1

ESTRUCTURA DEL MODELO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL

Denominación del modelo: ___________________________________

Presentación

I-Caracterización teórica y conceptualización

1.1-Conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo humano

1.2-Conceptualización de la educación como proceso formativo, desarro llador y autoconfiguracional

II-Perfil del estudiante y modelo de escuela

2.1-Principales problemas del contexto que debe saber solucionar el estu diante en cada nivel educativo

2.2-Caracterización del estudiante (competencias que debe aprender en cada nivel educativo)

2.3-Escuela que visionamos y necesitamos

III-Fundamentación epistémica

3.1-Fundamentos filosóficos

3.2-Fundamentos sociológicos y antropológicos

3.3-Fundamentos psicológicos

3.4-Fundamentos neurocientíficos

3.5-Fundamentos pedagógicos

IV-Rol de los actores educativos y concepción de la actividad que reali- zan

4.1-Concepción del aprendizaje

4.2-Rol del estudiante

4.3-Concepción de la enseñanza

4.4-Rol del profesor

4.5-Concepción de la formación desde la integración hogar-escuela

4.6-Rol de la familia

4.7-Concepción de la gestión educativa

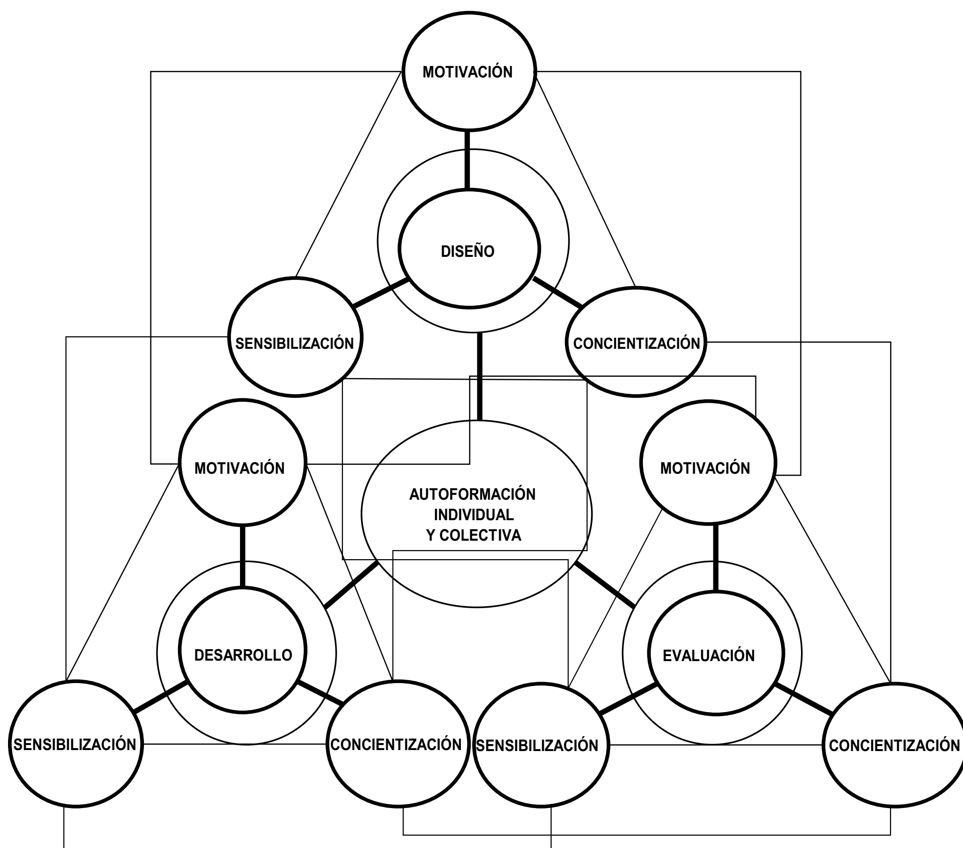
4.8-Rol del directivo docente

V-Enfoque de los componentes del proceso pedagógico

5.1-Intenciones formativas

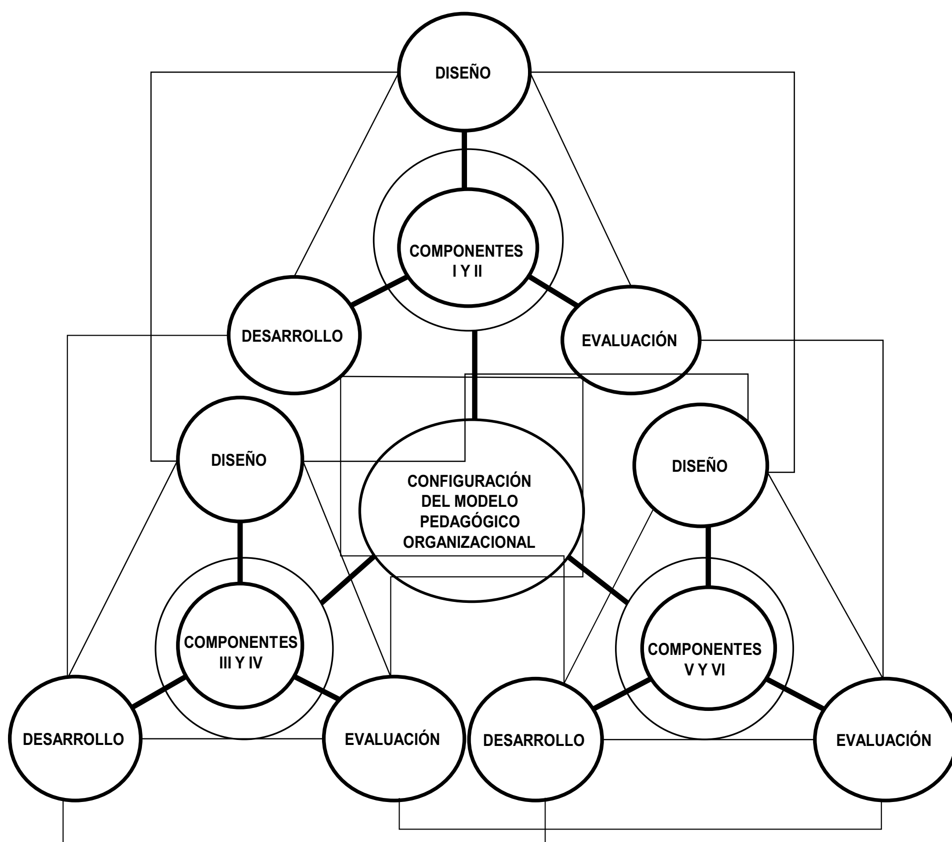
APÉNDICE 2

PROCESO CONFIGURATIVO DE LOS ESLABONES METODOLÓGICOS Y LAS CONDICIONES ONTOLÓGICAS



APÉNDICE 3

RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES (ETAPAS) Y LOS ESLABONES METODOLÓGICOS




UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
1962